

**'n Ondersoek na graad 4-leerders, met IsiXhosa as Huistaal,
se leerpraktyke van Afrikaans Eerste Addisionele Taal in 'n
meertalige konteks: 'n Gevallestudie**

deur

Jana Nel

Tesis ingelewer ter voldoening aan die vereistes vir die graad

Magistergraad in die Opvoedkunde

Departement Kurrikulumstudie



UNIVERSITEIT
iYUNIVESITHI
STELLENBOSCH
UNIVERSITY

100
Fakulteit
Opvoedkunde
1918 · 2018
Universiteit
Stellenbosch

Studieleier: Prof. MLA Le Cordeur

Mede-studieleier: Me. P Kese

Desember 2018

VERKLARING

Deur hierdie tesis in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek alleenouteur daarvan is (behalwe in die mate uitdruklik anders aangedui), dat die reproduksie en publikasie daarvan deur die Universiteit van Stellenbosch nie derdepartyregte sal skend nie en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

Desember 2018

Handtekening: _____

Datum: _____

Kopiereg © 2018 Universiteit Stellenbosch

Alle regte voorbehou

OPGEDRA AAN:

CHARLES EN BENJAMIN NEL

(Charles: my liewe man en grootste ondersteuner, ndiyakuthanda.

Benji: jy is nog so klein en laat reeds so 'n groot impak, my seun.)

ERKENNINGS:

Hiermee wil ek graag my opregte dank en waardering uitspreek teenoor die volgende persone en instansies, wat hierdie navorsing moontlik gemaak het:

1. My studieleier, prof. Michael Le Cordeur, vir sy bekwame leiding, aanmoediging en mentorskap reeds sedert 2010. Dit is 'n voorreg om saam met prof. te werk.
2. My mede-studieleier, mama Phumla Kese, vir haar ondersteuning en dat sy my liefde vir die IsiXhosa kultuur en taal reeds sedert 2010 verdiep het.
3. Ryno Scholtz, sonder jou hulp sou ek nie hierdie ondersoek kon voltooi nie.
4. Die skool, skoolhoof en sekretaresse van die betrokke skool waar hierdie navorsing afgelê is, vir al die nodige reëlins en ondersteuning.
5. Die vyf graad 4-leerders: julle het diep spore gelaat.
6. Die Wes-Kaapse Onderwysdepartement vir die geleentheid om in die skool te kon navorsing doen.
7. Prof. Daan Nel van die Sentrum vir Statistiese Konsultasie vir sy advies en spoedige verwerking van die resultate van die navorsing.
8. Al my familie en vriende: vir jul gebede, dat julle elke klein doelwit saam met my vier en deurlopende ondersteuning vir my gee.
9. My hartsvriende: ek is geseënd om julle familie te kan noem.
10. My skoonma vir haar geduld en ondersteuning.
11. My oupa en ouma, jul gebede het my gedra.
12. Phillip, Nina, Petrus en klein Jackie – jul opgewondenheid vir elke stukkies wat ek klaar geskryf het.
13. My ouers vir hul inspirasie, motivering en dat hulle ons geluk altyd eerste stel.
14. My man, Charles, vir sy liefdevolle ondersteuning en dat hy my altyd dra.
15. Aan Liewe Jesus vir deursettingsvermoë, inspirasie en U liefde

ETIESE KLARING



NOTICE OF APPROVAL

REC Humanities New Application Form

29 September 2017

Project number: CUR-2017-0892-553

Project Title: Ondersoek na IsiXhosa Huistaal Graad 4 leerders se leerpraktyke van Afrikaans Eerste Addisionele Taal in 'n meertalige konteks: 'n Gevallestudie.

Dear Ms. Jana Nel

Your REC Humanities New Application Form submitted on 7 August 2017 was reviewed and approved by the REC: Humanities.

Please note the following about your approved submission:

Ethics approval period: 29 September 2017 - 28 September 2020

Please take note of the General Investigator Responsibilities attached to this letter. You may commence with your research after complying fully with these guidelines.

If the researcher deviates in any way from the proposal approved by the REC: Humanities, the researcher must notify the REC of these changes.

Please use your SU project number (CUR-2017-0892-553) on any documents or correspondence with the REC concerning your project.

Please note that the REC has the prerogative and authority to ask further questions, seek additional information, require further modifications, or monitor the conduct of your research and the consent process.

FOR CONTINUATION OF PROJECTS AFTER REC APPROVAL PERIOD

Please note that a progress report should be submitted to the Research Ethics Committee: Humanities before the approval period has expired if a continuation of ethics approval is required. The Committee will then consider the continuation of the project for a further year (if necessary)

Included Documents:

Document Type	File Name	Date	Version
Informed Consent Form	Principal Consent Letter	16/06/2017	
Default	Principal Consent Page 1	19/06/2017	
Default	Principal Consent Page 2	19/06/2017	
Default	Principal Consent Page 3	19/06/2017	
Informed Consent Form	Research Permission WRPS	25/07/2017	
Default	Research Permission WRPS	25/07/2017	
Research Protocol/Proposal	M.Ed Voorstel - Jana Nel	04/08/2017	
Parental consent form	Parent Consent Letter - Shona	04/08/2017	
Parental consent form	Parent Consent Letter - French	04/08/2017	
Parental consent form	Parent Consent Letter - Xhosa	04/08/2017	
Assent form	Xhosa Child Assent Form	04/08/2017	
Assent form	French Child Assent Form	04/08/2017	
Assent form	Shona Child Assent Form	04/08/2017	
Informed Consent Form	Educator Consent Letter	04/08/2017	
Data collection tool	Onderhoudsvrae aan die onderwysers	04/08/2017	
Data collection tool	Onderhoudsvrae aan die leerders	04/08/2017	
Data collection tool	Onderhoudsvrae aan die ouers	04/08/2017	
Data collection tool	Waarnemingskodule	04/08/2017	

If you have any questions or need further help, please contact the REC office at cgraham@sun.ac.za.

Sincerely,

Clarissa Graham

REC Coordinator: Research Ethics Committee: Human Research (Humanities)

National Health Research Ethics Committee (NHREC) registration number: REC-050411-032.

The Research Ethics Committee: Humanities complies with the SA National Health Act No.61 2003 as it pertains to health research. In addition, this committee abides by the ethical norms and principles for research established by the Declaration of Helsinki (2013) and the Department of Health Guidelines for Ethical Research: Principles Structures and Processes (2nd Ed.) 2015. Annually a number of projects may be selected randomly for an external audit.

PROEFLESER SE BRIEF

Anne Kruger Language Practice

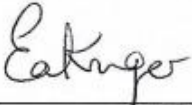
- ❖ 19 Nooitverwacht, 105 Main Street, Paarl 7646
 - ❖ tel 072 374 6272 or 021 863 2315
 - ❖ annekruger25@gmail.com
-

Heil die leser

VERKLARING VAN TAALREDIGERING

Ek, Elsje Anne Kruger, verklaar hiermee dat ek persoonlik die proefskrif van **Jana Nel** getitel “**n Onderzoek na graad 4-leerders, met IsiXhosa as Huistaal, se leerpraktyke van Afrikaans Eerste Addisionele Taal in ’n meertalige konteks: ’n Gevallestudie**” deurgelees het, taalfoute aangedui het en verwysings na bronne nagegaan het. Die “Track Changes” funksie is gebruik en die skrywer was verantwoordelik daarvoor om die redakteur se veranderings te aanvaar en die verwysings te finaliseer. Ek het geen strukturele veranderings aan die inhoud gemaak nie.

Die uwe



Datum

17-8-2018

LYS VAN AFKORTINGS

CAPS	Curriculum and Assessment Policy Statement
DvBO	Departement van Basiese Onderwys
DvO	Departement van Onderwys
EAT	Eerste Addisionele Taal
FAL	First Additional Language
KABV	Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring
NEEDU	National Education Evaluation and Development Unit
PSW	Persoonlike en Sosiale Welsyn
REC	Research Ethics Committee
TiOB	Taal in Onderwys Beleid
TvLO	Taal van Leer en Onderrig
T1	Taal Een (Huistaal)
T2	Taal Twee (Eerste Addisionele Taal)
T3	Taal Drie (Tweede Addisionele Taal)
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
US	Universiteit Stellenbosch
WKOD	Wes-Kaapse Onderwysdepartement

LYS VAN FIGURE

Figuur 3.1: Germaanse tale	48
Figuur 4.1: Onderhoudsvrae aan die ouers	72
Figuur 4.2: Onderhoudsvrae aan die leerders	74
Figuur 4.3: Onderhoudsvrae aan die Afrikaansonderwyser	75
Figuur 4.4: Waarnemingskedsule	78
Figuur 4.5: Metodologiese triangulasie (aangepas) (Denscombe 2010:351)	84
Figuur 5.1: Grafiek van rapport in die eerste en tweede kwartaal	96
Figuur 5.2: Grafiek van Afrikaans EAT vir die eerste en tweede kwartaal	98
Figuur 5.3 Grafiek van die onderafdelings vir Afrikaans in die eerste kwartaal	108
Figuur 5.4: Grafiek van die onderafdelings vir Afrikaans in die tweede kwartaal	109

LYS VAN TABELLE

Tabel 4.1: Verkose graad 4-leerders	67
Tabel 5.1: Agtergrond van die leerders in die klas se tale	88
Tabel 5.2: Betrokke leerders in die ondersoek	90
Tabel 5.3.1: Navorsingsvraag: Ander plekke waar Afrikaans gehoor word?	92
Tabel 5.3.2: Navorsingsvraag: Waar word Afrikaans gehoor?	92
Tabel 5.4.1: Het jy vriende wat Afrikaans praat of verstaan?	92
Tabel 5.4.2: Praat jy en jou vriende Afrikaans?	92
Tabelle 5.5.1 – 5.5.4: Positiewe leerpraktyke van Afrikaans	94
Tabel 5.6: Lees jy Afrikaans in jou vrye tyd?	95
Tabel 5.7: Tabel van rapport in die eerste en tweede kwartaal.	97
Tabelle 5.8.1 – 5.8.3: Punt vir skryf, lees en praat	99
Tabelle 5.9.1 – 5.9.3: Geniet skryf, lees of praat	101
Tabel 5.10: Aantal ure aan Afrikaanse huiswerk	103
Tabel 5.11.1: Kwartaal een se punte	105
Tabel 5.11.2: T-toets vir enkele gemiddeldes (graad)	105
Tabel 5.11.3: Toets vir gemiddeldes teen verwysende konstante waardes (klas)	106
Tabel 5.12.1: Kwartaal 2 se punte	106
Tabel 5.12.2: T-toets vir enkele gemiddeldes	107
Tabel 5.12.3: Toets vir gemiddeldes teen verwysende konstante waardes	107
Tabel 5.13: Frekwensietabel van die onderafdelings vir Afrikaans in die eerste kwartaal	108
Tabel 5.14: Frekwensietabel van die onderafdelings vir Afrikaans in die tweede kwartaal	108
Tabel 5.15: Die vyf ouers	115
Tabel 5.16: Huistale	115

Tabel 5.17.1: Ouers se begrip van Afrikaans	116
Tabel 5.17.2: Praat Afrikaans	116
Tabel 5.18: Verstaan en praat Afrikaans in die huishouding?	117
Tabel 5.19: Gun werkskedule tyd om met huiswerk te help?	117
Tabel 5.20: Kan ouers ondersteuning in Afrikaans bied?	118
Tabel 5.21: Lees jou kind tuis Afrikaans?	119
Tabel 5.22: Luister jou kind na Afrikaanse musiek?	120
Tabel 5.23: Kyk jou kind na Afrikaans televisieprogramme?	120
Tabelle 5.24.1 – 5.24.3: Wat doen jou kind, met betrekking tot Afrikaans, die meeste by die huis?	120
Tabel 5.25: Iemand genader vir Afrikaanse ondersteuning?	121
Tabel 5.26: Verbetering in Afrikaans vandat die eerste keer geleer?	122

OPSOMMING

Die basiese beginsels vir gelyke onderwys is dat elke leerder gelyke toegang tot die onderwys moet geniet; geen taal moet direk of indirek as dominant of diskriminerend gebruik word nie en meertaligheid moet aangemoedig word (Heugh 1995:45 in Heugh, Siegrühn & Plüddemann 1995). Hierdie ondersoek word onderneem vanweë die groot getal leerders wat Afrikaans Eerste Addisionele Taal (EAT) aanleer terwyl dit egter hul derde of vierde of selfs vyfde taal is. Myburg, Poggenpoel en Van Rensburg (2004:573) skryf dat onderrig en leer in 'n tweede of derde taal 'n algemene verskynsel in Suid-Afrikaanse skole geword het. Dit beteken dat leerders onderrig ontvang in 'n taal wat nie hul huistaal is nie. Hierdie tendens kan as een van die redes vir Suid-Afrika se uitdagende onderwysstelsel gesien word.

Hierdie ondersoek se fokus is op die leerpraktyke van Afrikaans EAT vir graad 4-Xhosasprekende leerders sowel as die betrokkenheid van Shona- en Franssprekende leerders. Daar word klem gelê op die leerpraktyke, met betrekking tot die aanleer van 'n nuwe taal, wat vir ander navorsers, en veral onderwysers, 'n bydrae tot onderrigpraktyke kan lewer sodat die fasilitering van leer suksesvol kan plaasvind. Die leerpraktyke in die klaskamer behoort van so 'n aard te wees dat alle leerders sukses met hul eie leervermoëns kan behaal. Taal is dus belangrik in alle leerders se leerpraktyke.

Hierdie navorsing het die leerpraktyke van Afrikaans EAT van graad 4-Xhosasprekende leerders ondersoek. Ooreenkomste tussen hoe 'n graad 4-Xhosaleerder en 'n graad 4-leerder vanaf 'n ander Afrikaland (Shona- en Franssprekend) Afrikaans aanleer, is ontdek. Die vernaamste uitdagings en die belangrikste positiewe faktore wat graad 4-Xhosa-, Shona- en Franssprekende leerders se leerpraktyke met betrekking tot Afrikaans beïnvloed, is deur die navorser geanaliseer. Hierdie navorsing wil juis addisionele meertaligheid omhels, sodat die omvattende gesproke en geskrewe vorm van geletterdheid in die meertalige skoolkonteks aangemoedig kan word.

'n Gevallestudie as kwalitatiewe metode saam met kwantitatiewe databronne is as navorsingsmetodologie gebruik aangesien dit 'n vollediger analise gee. 'n Verskeidenheid van metodes is in hierdie gevallestudie gebruik: 'n deeglike literatuurstudie van Piaget (1953) se teorie van kognitiewe ontwikkeling en Vygotsky (1978) se sosiaalkonstruktivistiese taalverwerwingsteorie asook die navorsing van Cummins (1984 tot op hede) rakende tweedetaalaanleer, is aangebied. Die navorser het die skool oor 'n tydperk van ses maande

besoek waar waarnemings gemaak is. Daar het sy onderhoude met die leerders, hul ouers en die Afrikaansonderwyser gevoer en bewyse van die leerders se boeke gebruik is.

Alhoewel Afrikaans daaglik in die Wes-Kaap gehoor word, is dit vir talle Suid-Afrikaanse en immigrante-leerders 'n derde of vierde taal. Alhoewel Afrikaans op skool as tweede taal aangebied word, word dit nie gereeld buite die klas- en skoolkonteks gebruik nie. Die mikro- (familie) en eksosisteem (gemeenskap) van Xhosa-, Shona- en Franssprekende leerders het nie 'n goeie begrip van Afrikaans nie. Tuis is daar 'n gebrek aan ondersteuning vir leerders met Afrikaans. Gevolglik sukkel leerders met begripvakke soos Afrikaans EAT, as gevolg van hierdie taalgrens.

Die resultate van hierdie ondersoek toon dat Afrikaans as 'n tweede taal deur derde- of vierdetaalsprekers positief aangeleer kan word indien Afrikaans meer buite die klas- en skoolkonteks beoefen word. Leer- en ondersteuningsgroepies in die klaskamer sal 'n positiewe bydrae tot die onderrig en leer van Afrikaans EAT lewer. Onderwysers moet meer sensoriese en praktiese leer fasiliteer en ouers se vaardighede in Afrikaans kan bevorder word. Dit is belangrik om Afrikaans in talle fasette te betrek en dat realistiese verwagtinge, met Suid-Afrika se meertalige en multikulturele konteks, geskep word.

Hierdie navorsing beveel aan dat onderwysers basiese kommunikasievaardighede van die mees gesproke tale in die provinsie waar hulle onderrig, sal aanleer. Die Nasionale Departement van Basiese Onderwys behoort ook meer tyd te bestee aan taalstruktuur en -konvensies in die KABV-kurrikulum.

Die resultate van hierdie navorsing kan ook elders in die land en in die wêreld gebruik word omdat dit 'n globale kwessie is dat baie leerders 'n tweede taal, op derde- of selfs vierde- of vyfdetaalvlak moet aanleer. Afrikaans kan meer effektief as 'n eerste addisionele taal aangeleer word indien die aanbevelings van hierdie navorsing toegepas word.

ABSTRACT

The fundamental principles for equal education dictate that every learner will have equal access to education; no language will be directly or indirectly used as the dominant or as discriminatory language and multilingualism will be encouraged (Heugh 1995:45 in Heugh, Siegrühn & Plüddemann 1995). This investigation was conducted due to the vast number of learners studying Afrikaans First Additional Language (FAL) while their lingual capabilities were in reality on a third, fourth or even fifth language level. Myburg, Poggenpoel and Van Rensburg (2004:573) go on to write that it is a common occurrence in South African schools that teaching and learning is primarily conducted in the learners' second or third language. This means that learners receive their education in a language that is not their home language. This tendency is one of the reasons for the challenging education system in South Africa.

This investigation focuses on the learning practices of Afrikaans FAL for grade 4 IsiXhosa home language learners with an additional involvement of grade 4 Shona and French-speaking learners. The emphasis is on the learning practices of learning a new language. This investigation will contribute to other research and especially to the skills of teachers to ensure successful facilitation of learning. The learning practices in the classroom should be implemented in such a way that every learner will achieve success within their own learning capabilities. Language is thus important in all learners' learning practices.

The purpose of this research is to investigate the learning practices of Afrikaans FAL of grade 4 IsiXhosa home language speakers. Similarities between learning Afrikaans for grade 4 Xhosa, Shona and French-speaking learners were discovered. Furthermore, the analysis of the challenges as well as most important positive factors relating to the learning practices of Afrikaans FAL for grade 4 Xhosa, Shona and French-speaking learners took place. This research embraces additive multilingualism encompassing both the spoken and the written literacy forms of language within a multilingual school context.

A case study with a qualitative method with some considerations of quantitative data was used as the primary research methodology allowing for the provision of multiple resources to conduct a comprehensive analysis. The following methods were used in this case study: a thorough literature study focusing on Piaget's (1953) cognitive development theory and Vygotsky's (1978) social constructivist theory on language acquisition as well as the research of Cummins (1984 to the present) regarding second language acquisition were investigated. The researcher visited the school over a period of six months where observations were

conducted, interviews with the learners, their parents and the Afrikaans teacher took place and the learners' work books were used as reference.

Although Afrikaans can be heard in the Western Cape daily, it remains a third or fourth language for many South Africans, as well as immigrant learners. Despite Afrikaans being taught as a second language, it is not heard often outside the class and school context. The Xhosa, Shona and French-speaking learners' micro- (family) and exo- (community) systems do not have a solid comprehension of Afrikaans. At home there is a lack of support for learners with Afrikaans. Learners struggle with comprehension subjects, for example Afrikaans FAL, due to their language barrier.

The results of this investigation indicate that Afrikaans as a second language can be positively studied when the following principles are applied by third or fourth language speakers. Afrikaans should be used more outside the school and classroom context. Learning and support groups in the classroom will make a positive contribution to the teaching and learning of Afrikaans FAL. Teachers should facilitate more sensory and practical learning experiences and parents' Afrikaans capabilities should be enhanced. It is important to involve Afrikaans in many facets to manage the realistic expectations within South Africa's multilingual and multicultural context.

This research recommends that teachers should acquire fundamental communication skills of the languages mostly spoken in the province that they teach. The National Department of Basic Education should also devote more time to language structures and conventions in the CAPS curriculum.

The results of this research can also be further applied elsewhere in the country and possibly within an international context due to the global issue of learners learning a second language at third, fourth or even fifth language level. If the recommendations of this research are applied by the learners who took part in this investigation, their ability to comprehend Afrikaans as a first additional language can be addressed effectively.

ISISHWANKATHELO

Imigomo ephambili yokulingana ngokomgangatho wemfundo unqonqozisa ukuba wonke umfundi uya kuxhamla kumathuba emfundo ngokulinganayo; akukho lulwimi luya kusetyenziswa ngqo kungenjalo ngokungangqala ngqo njengolo longamela ezinye iilwimi okanye lucalu-calulwe, kwaye ukusetyenziswa kweelwimi ngeelwimi kokukhuthazwa. (Heugh 1995:45 in Heugh, Siegrühn & Plüddemann 1995). Olu phando lwenziwe ngenxa yabafundi abaninzi abafunda i-Afrikaans njengoLwimi lokuQala oloNgezelelweyo (LQN) ekubeni bona ngenene bekwinqanaba lesithathu, lesine, nkqu nelesihlanu. U-Myburg, Poggenpoel and Van Rensburg (2004:573) uyayibika into yokuba ivamile kwizikolo zaseMzantsi-Afrika into yokuba ukufundiswa nokufunda kuqhubeke ngolwimi lwesibini okanye lwesithathu lwabafundi. Le nto ithetha ukuba abafundi bazuza imfundo ngolwimi olungelulo olwasekhaya. Esi siqhelo sesinye sezizathu ezinika umceli-mngeni kwinkqubo yemfundo yaseMzantsi.

Injongo yolu phando nokutsola kwalo kuthe ngqo kwindlela nezakhono zokufunda i-Afrikaans LQN nabafundi abakwiBakala 4 abathetha isiXhosa ekhaya, ze ke iphinde ibandakanye noogxa babo abantetho zisisiShona nesiFrench. Eyona nto iphambili kukujonga amaqhinga abawasebenzisayo ukufunda ulwimi olutsha. Igalelo lolu phando lelokuba nefuthe kolunye uphando, ingakumbi olo lumayela nezakhono zootitshala ukuncedisa abafundi ukuba bafunde ngempumelelo. oluphando eklasini kumele lwenzeke ngendlela yokuba wonke umfundi kwigumbi lokufundela afunde ngendlela elula kuye aze kuphumelela. Ngoko ke ulwimi lubalulekile kuzo zonke iinkalo namaqhinga okufunda ngokunjalo.

Iziphumo zidandalazisa indlela ezifanayo zabafundi bantetho isisiXhosa, isiShona nesiFrench abafunda ngayo i-Afrikaans. Emva koko uhlalutyo lwemiceli-mngeni nemiba enefuthe elincomekayo mayela nemacetyana asetyenziswa ngabafundi ukufunda olu lwimi lwasemzini i-Afrikaans LQN kwiBakala 4. Le nto ithetha ukuba olu phando lwanga usetyenziso lweelwimi ngeelwimi ngendlela enegalelo elihle ekufundeni, inyathela kwilitherasi yolwimi yokuthethwayo neyokubhalwayo kwisikolo apha kuthee thantalala abantwana abathetha iilwimi ezahlukeneyo kwamawabo.

Uhlobo lophando olujongene neqaqobana olunyathela nzulu umba othile lusetyenziswe njengendlela ephambili yokuphanda ngenxa yokuba kusetyenziswe uluvo lotoliko ngokwengqiqo, oluvumela izixhobo ezininzi ezahlukeneyo sisetyenziswe kuhlalutyo. Ezi ndlela zilandelayo zisetyenzisiwe kule *case study*. Uncwadi olungqale kwithiyori yokuphuhla kwamanqanaba okwakha ulwazi ka-Piaget (1953) neka-Vygotsky's (1978) yolwakhiwo

lolwazi oluzuzwa ekufundeni okuthathela ingqalelo intlalo yoluntu nokusingqongileyo kwakunye nekaCummins (1984 uza kuthi ga ngoku) mayela nokufundwa kolwimi luvellelwe nzulu. Umpandi utyelele isikolo kangangesithuba seenyanga ezintandathu ebukele okwenzeka kumagumbi okufundela, esenza udliwano-ndlebe nabafundi, abazali kwakunye netitshala ye-Afrikaans kananjalo neencwadi zabafundi. Nangona i-Afrikaans ilulwimi oluxhaphakileyo mihla le eNtsona-Koloni, ithe rhoqo ukuba lulwimi lwesithathu okanye lwesine kwabanye abemi baseMzantsi-Afrika kwakunye nabafundi abavela kumazwe angaphandle. Nangona i-Afrikaans ifundiswa njengoLwimi lwesibini, kunqabile ukuba ubani ayive isetyenziswa ngaphandle kwegumbi lokufundela nangaphanya wamasango esikolo. Limeko zentlalo ezincinci ezisondeleyo (usapho) nezangaphandle ezithe gabalala (uluntu jikelele) azinasiseko someleleyo zokwazi i-Afrikaans. Ekhaya akukho nkxaso yaneleyo yabafundi be-Afrikaans. Abafundi bayasokola kwizifundo ezifuna ukuqondisisa, Umzekelo i-Afrikaans LQN ngenxa yesithintelo esilulwimi lokufundisa nokufunda.

Iziphumo zolu phando zibonisa ukuba i-Afrikaans njengoLwimi lwesisibini ingafundwa ngempumelelo entle xa le migomo ilandelayo inokulandelwa ngabafundi njengoLwimi lwesithathu nolwesine. I-Afrikaans kumele isetyenziswe ngokuthe kratya ngaphandle kwamasango esikolo nangaphandle kwamagumbi okufundela. Amaqela okufunda nokuxhasana kumagumbi okufundela angenza igalelo elihle elufundiseni nasekufundeni i-Afrikaans njengo-LQN. Ootitshala kumele ukuba bavelele neenkalo zemizwa nezihambelana neemeko ezenza ingqiqo kubafundi kwaye nezakhono zabazali kwi-Afrikaans ziphuhliswe. Kubalulekile ukuyifaka i-Afrikaans kwimiba ngemiba ukuze kuzalisekисwe oko kulindelekileyo kuMzantsi-Afrika ontetho ngeentetho neenkcubeko ezahlukeneyo.

Olu phando lundulula ukuba ootitshala babenezakhono zokunxulumana ngeelwimi ezivame kakhulu kulo mimandla bafundisa kuyo. ISebe lezeMfundo lesiZwe kumaBanga aPhantsi, kumele ukuba lizinike ixesha lokuqwalasela ubume beelwimi nendlela ezithile ezifumaneka kuxwebhu loqulunqo-zifundo i-CAPS. Iziphumo zolu phando zingaphinda zisetyenziswe kwenye imeko esizweni okanye mhlawumbi nakumazwe aphesheya ngenxa yokuvama kwilizwe-jikelele ukufunda kwabafundi iilwimi zesibini ngeelwimi zesithathu, zesine nkqu nangezesisihlanu. Ukuba izindululo zolu phando zingasetyenziswa ngaba bafundi bebethatha inkxaxheba kolu phando, isakhono sabo sokutyibilika kwi-Afrikaans njengolwimi lwabo lokuqala olongezelelweyo singaphucuka.

INHOUDSOPGAWE

LYS VAN AFKORTINGS	vii
LYS VAN FIGURE	viii
LYS VAN TABELLE	ix
LYS VAN BYLAES	xxiv

HOOFSUK 1

1. AGTERGROND EN ORIËTERING TOT DIE NAVORSING	1
1.1 Inleiding	1
1.2 Sleutelwoorde	3
1.2.1 Gevallestudie	3
1.2.2 Eerste Addisionele Taal (EAT)	3
1.2.3 Huistaal	3
1.2.4 Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV)	4
1.2.5 Leerpraktyke	4
1.2.6 Luister en Praat	4
1.2.7 Skryf en Aanbied	4
1.2.8 Lees en Kyk	4
1.2.9 Taalgrens	4
1.2.10 Leergrens	5
1.2.11 Meertaligheid	5
1.3 Persoonlike motivering en konteks vir die navorsing	6
1.3.1 Die belangrikheid van hierdie navorsing	7
1.4 Probleemstelling	8

1.5 Titel	9
1.6 Doel van die ondersoek	10
1.7 Teoretiese raamwerk	10
1.7.1 Navorsingsmetodologie	11
1.8 Navorsingsontwerp	12
1.8.1 Semi-gestruktureerde onderhoude	12
1.8.1.1 Vyf graad 4-leerders	13
1.8.1.2 Ouers of voogde	13
1.8.2 Waarnemingskedsule	13
1.8.3 Triangulasie	14
1.9 Navorsingsvraag	14
1.10 Literatuuroorsig	15
1.11 Etiese oorwegings	15
1.12 Hoofstukindeling	16
1.13 Samevatting	17

HOOFSTUK 2

2. TOORETIESE RAAMWERK	18
2.1 Inleiding	18
2.2 Konstruktivisme	19
2.3 Vygotsky se teorieë rakende kognitiewe ontwikkeling	20
2.4 Piaget se teorieë rakende kognitiewe ontwikkeling	21
2.5 Toepassing op hierdie ondersoek	23
2.6 Samevatting	24

HOOFSTUK 3

3. LITERATUURSTUDIE	26
3.1 Inleiding	26
3.2 Leerpraktyke	27
3.3 Die rol van die Taal in Onderwys Beleid (TiOB) in Suid-Afrikaanse skole	31
3.4 Tale in die Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV)	32
3.4.1 Huistaal	33
3.4.2 Eerste Addisionele Taal (EAT)	35
3.5 Meertaligheid in Suid-Afrika	36
3.5.1 Huistaalonderrig in 'n meertalige konteks	38
3.5.2 Tale en kulture binne 'n meertalige konteks	39
3.5.3 Die rol van die onderwys	39
3.6 Die oorgang van die grondslagfase (graad 3) na die intermediêre fase (graad 4)	43
3.7 Navorsingsubvrae	46
3.7.1 Navorsingsubvraag 1	46
3.7.2 Navorsingsubvraag 2	51
3.7.2.1 Belangrike faktore vir taalonderwysers	51
3.7.2.2 Verdere uitdagings in die taalklaskamer	52
3.7.2.3 Prestasie-gapings van ander taalsprekendes	55
3.7.3 Navorsingsubvraag 3	56
3.7.3.1 Verskillende strategieë vir suksesvolle tweedetaalleer	57
3.7.3.2 Positiewe faktore vir die bemagtiging van tweede- of derdetaalsprekers	58
3.7.3.3 Positiewe aspekte ten opsigte van 'n taalgelykheidsbeleid	60

3.8 Samevatting	62
3.9 Slotsom	64
 HOOFSTUK 4	
4. NAVORSINGSMETODOLOGIE	65
4.1 Inleiding	65
4.2 Omvang van die ondersoek	66
4.3 Onderzoekmetode	67
4.3.1 Doelmatige steekproef	68
4.4 Literatuurondersoek	68
4.5 Gevallestudie	69
4.6 Kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing	70
4.7 Data-insamelingstegnieke	71
4.7.1 Semi-gestruktureerde onderhoud	71
4.7.1.1 <i>Wanneer het die onderhoude plaasgevind?</i>	71
4.7.1.2 <i>Wat was die doel van die onderhoude?</i>	72
4.7.2 Onderhoudskedules	72
4.7.2.1 <i>Onderhoudsvrae aan die ouers</i>	72
4.7.2.2 <i>Onderhoudsvrae aan die leerders</i>	74
4.7.2.3 <i>Onderhoudsvrae aan die Afrikaansonderwyser</i>	75
4.7.3 Waarnemingskedsule	77
4.8 Geldigheid en betroubaarheid	81
4.9 Triangulasie	82
4.10 Die rol en impak van die navorser	84
4.11 Etiese aspekte	85
4.11.1 Etiese keuring	85

4.11.2 WKOD	85
4.11.3 Ingeligte toestemming	86
4.11.4 Vrywillige deelname	86
4.11.5 Vertroulikheid	86
4.12 Samevatting	87

HOOFSTUK 5

5. RESULTATE EN ANALISE VAN DIE ONDERSOEK	88
5.1 Inleiding	88
5.2 Agtergrond van die klas	88
5.3 Data: onderhoude met die leerders	90
5.3.1 Waarnemings en klasbesoeke	90
5.3.2 Verskillende navorsingsvrae aan die leerders	92
5.3.3 Rapport van die eerste en die tweede kwartaal	96
5.4 Data: onderhoud met die Afrikaansonderwyser	99
5.4.1 Prestasievlakke in Afrikaans vir die eerste en die tweede kwartaal	105
5.4.2 Interpretasie van die tabelle	109
5.4.2.1 <i>Luister</i>	<i>109</i>
5.4.2.2 <i>Voorbereide lees</i>	<i>110</i>
5.4.2.3 <i>Taal</i>	<i>111</i>
5.4.2.4 <i>Leesbegrip</i>	<i>113</i>
5.4.2.5 <i>Skryf</i>	<i>114</i>
5.5 Data: onderhoude met die ouers	115
5.6 Samevatting	123

HOOFSTUK 6

6. BEVINDINGS, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS	124
6.1 Inleiding	124
6.2 Bevindings	124
6.3 Gevolgtrekkings	127
6.3.1 Die gebruik van Afrikaans buite die skool	127
6.3.2 Die rol van die onderwyser	128
6.3.3 Die rol van die ouers en/of voogde	128
6.3.4 Die invloed van praktiese en sensoriese ondervinding	129
6.3.5 Die effektiewe leerpraktyke met betrekking tot luister	129
6.3.6 Die effektiewe leerpraktyke met betrekking tot lees	129
6.3.7 Die effektiewe leerpraktyke met betrekking tot taal	130
6.3.8 Die effektiewe leerpraktyke met betrekking tot leesbegrip	131
6.3.9 Die effektiewe leerpraktyke met betrekking tot skryf	131
6.3.10 Oorgang vanaf die Huistaal na die Eerste Addisionele Taal	132
6.3.11 Gevolgtrekkings: Navorsingssubvraag 1	133
6.3.12 Gevolgtrekkings: Navorsingssubvraag 2	133
6.3.13 Gevolgtrekkings: Navorsingssubvraag 3	135
6.4 Aanbevelings	135
6.4.1 Betrek en beoefen meer Afrikaans.	135
6.4.2 Vorm kleiner Afrikaanse leergroepies.	136
6.4.3 Gebruik meer praktiese en sensoriese ondervindings.	136
6.4.4 Onderwysers leer basiese kommunikasievaardighede.	136
6.4.5 Meer tydsbesteding aan taal onderrig in Afrikaans word benodig.	137

6.4.6 Bevorder ouers of voogde se vaardigheid in Afrikaans.	137
6.4.7 Erken meertaligheid en multikulturaliteit.	138
6.4.8 Stel realistiese en haalbare aktiwiteite en huiswerk op.	138
6.4.9 Inkorporeer Afrikaans in talle fasette.	138
6.4.10 Realistiese verwagtinge van die KABV-kurrikulum.	139
6.4.11 Lees meer Afrikaans.	139
6.5 Beperkinge van die ondersoek	139
6.6 Verdere uitvoering van hierdie navorsing	141
6.7 Voorstelle vir verdere navorsing	141
6.8 Slotwoord	142
BRONNELYS	144
BYLAES	I

LYS VAN BYLAES

Bylae 1: Wes-Kaapse Onderwysdepartement se toestemmingsvorm	I
Bylae 2: Beheerliggaam se toestemmingsvorm	II
Bylae 3: Etiese klaring	IV
Bylae 4: Voorbeeld van 'n skoolhoof se toestemmingsvorm	VIII
Bylae 5: Voorbeeld van 'n onderwysertoestemmingsvorm	XII
Bylae 6: Voorbeeld van die ouertoestemmingsvorm	XVI
Bylae 7: Voorbeeld van die leerdertoestemmingsvorm	XX
Bylae 8: Waarnemings 1 & 2	XXIII
Bylae 9: Waarneming 3	XXVIII
Bylae 10: Waarneming 4	XXXIII
Bylae 11: Waarneming 5	XL
Bylae 12: Waarneming 6	LI
Bylae 13: Getranskribeerde onderhoud met die vroulike Fransleerder se ouer	LIX
Bylae 14: Getranskribeerde onderhoud met die vroulike Shonaleerder se ouer	LXIII
Bylae 15: Getranskribeerde onderhoud met die manlike Xhosaleerder #1 se ouer	LXVI
Bylae 16: Getranskribeerde onderhoud met die manlike Xhosaleerder #2 se ouer	LXXI
Bylae 17: Getranskribeerde onderhoud met die vroulike Xhosaleerder se ouer	LXXVII
Bylae 18: Getranskribeerde onderhoud met die vroulike Fransleerder	LXXXI
Bylae 19: Getranskribeerde onderhoud met die vroulike Shonaleerder	LXXXV
Bylae 20: Getranskribeerde onderhoud met die manlike Xhosaleerder #1	LXXXVIII
Bylae 21: Getranskribeerde onderhoud met die manlike Xhosaleerder #2	XCI
Bylae 22: Getranskribeerde onderhoud met die vroulike Xhosaleerder	XCIV
Bylae 23: Getranskribeerde onderhoud met die Afrikaansonderwys	XCVIII

Bylae 24: Vroulike Fransleerder se werkboek	CVIII
Bylae 25: Vroulike Shonaleerder se werkboek	CX
Bylae 26: Manlike Xhosaleerder #1 se werkboek	CXII
Bylae 27: Manlike Xhosaleerder #2 se werkboek	CXIV
Bylae 28: Vroulike Xhosaleerder se werkboek	CXVI
Bylae 29: Vertalings van die tabelle en grafieke in hoofstuk 5	CXVIII

HOOFSTUK 1

1. AGTERGROND EN ORIËTERING TOT DIE NAVORSING

Ondersoek na graad 4-leerders, met IsiXhosa as Huistaal, se leerpraktyke van Afrikaans Eerste Addisionele Taal in 'n meertalige konteks: 'n Gevallestudie.

OPSOMMING

Hierdie ondersoek is onderneem vanweë die groot getal leerders wat Afrikaans Eerste Addisionele Taal (EAT) neem terwyl dit egter hul derde of vierde of selfs vyfde taal is. Party leerders het 'n suksesverhaal, met betrekking tot die aanleer van Afrikaans, terwyl dit vir talle ander minder suksesvol is. Daar is dus ondersoek ingestel na die positiewe¹ leerpraktyke sowel as die uitdagings van graad 4-leerders, wat IsiXhosa² as Huistaal het, met betrekking tot hul aanleer van Afrikaans EAT. Hierdie leerpraktyke van leerders behels die wyse waarop leer, deur middel van studie, ervaring en onderrig, opgedoen word (Oxford Aanlyn Woordeboek 2017). Hierdie ondersoek wil juis fokus op die positiewe maniere van hoe leer plaasvind sodat die positiewe wyses verder na ander en vir toekomstige navorsing beskikbaar gestel kan word.

Die ondersoek behels 'n literatuurstudie en is deur 'n empiriese ondersoek ondersteun wat uit onderhoude met vyf leerders, hul Afrikaansonderwyser³ sowel as hul ouers bestaan. Verder het die navorser ook van 'n waarnemingskiedule en bewyse van die leerders se werk gebruik gemaak. Piaget se teorie van kognitiewe ontwikkeling en Vygotsky se sosiaalkonstruktivistiese taalverwerwingsteorie is gebruik om die verwerwing van 'n tweede taal te beskryf (Piaget 1973; Vygotsky 1978).

1.1 Inleiding

Volgens die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (DvBO 2011)⁴ is

“taal 'n instrument vir denke en kommunikasie. Dit is ook 'n kulturele en estetiese middel wat mense deel om beter sin te maak van die wêreld waarin hulle leef. Die doeltreffende gebruik van taal stel leerders in staat om kennis te verwerf, hulle identiteit, gevoelens en idees uit te druk, in interaksie met ander te tree en om hul eie

1: Positief: in hierdie konteks verwys positiewe na dit wat die leerders help om te leer.

2: Die term IsiXhosa verwys na die vak, maar wanneer daar na mense verwys word, word slegs Xhosa gebruik.

3: Die term onderwyser word deurgaans gebruik plaas van die woord opvoeder soos wat in sommige kringe gedoen word.

4 KABV: Die Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-12 (Januarie 2012) is 'n beleidsverklaring vir leer en onderrig in Suid-Afrikaanse skole (DvBO 2011).

leefwêrelde te bestuur. Dit voorsien leerders ook van 'n ryk, kragtige en diepgewortelde stel beelde en idees wat hulle kan gebruik om hulle wêreld te verander en te verbeter. Deur taal word uitdrukking gegee aan kulturele diversiteit en word sosiale verhoudings opgebou en aangeknoop. Juis deur taal word hierdie verhoudings aangepas, verbreed en verfyn” (DvBO 2011:9).

Dit is waarskynlik 'n belonende en verrykende ervaring om meertaligheid te kan bemeester. Volgens Evans, Gauton, Kaschula, Prinsloo, Ramagoshi en Taljard (2016) vind meertaligheid plaas wanneer meer as twee tale vir kommunikasie gebruik word. Le Cordeur (2016) en Van der Walt (2016:38) stel dit duidelik dat wanneer 'n mens wil hê dat leerders sukses binne 'n meertalige klaskamer behaal, moet die bronne wat hulle tot die tafel bring, gebruik word. Gebruik die verskillende tale binne die leerproses. Die siening van meertaligheid gaan juis daaroor dat tale as hulpbronne gebruik moet word: net soos die manier waarop leerders inligting vanaf die internet of in die biblioteek as hulpbronne kan bekom. Alle tale kan suksesvol vir onderrig en leer gebruik word, of dit nou in die Taal in Onderwys Beleid erken word al dan nie. Indien leerders nie die geleentheid gegun word om ander tale te gebruik nie, word hulle as't ware van die gereedskap en praktyke, wat hulle vir hul eie gemak, binne die onderrig- en leerproses beskikbaar is, ontnem (Van der Walt 2016:38).

Die Suid-Afrikaanse konteks getuig ook van meertaligheid. Dit is alombekend dat Suid-Afrika 'n meertalige en multikulturele land is. Volgens die 2011-sensus is IsiZulu, met 22,7% van die sprekers, Suid-Afrikaners se grootste huistaal; 16% het IsiXhosa; 13,5% het Afrikaans; 9,6% het Engels; 9,1% het Sepedi (Sesotho sa Leboa); 8% het Setswana; 7,6% het Sesotho; 4,5% het Xitshonga; 2,5% het Siswati; 2,4% het Tshivenda en 2,1% het IsiNdebele as huistale (Brand South Africa 1996 – 2016). Hierdie data bevestig dat Suid-Afrika 'n meertalige land is. Die realiteit bestaan egter dat ons ook baie ander tale het, wat nie inheemse Suid-Afrikaanse tale is nie, maar inheemse Afrikatale is, wat in ons land gepraat, gesing, gedig en geleef word. Dit is dus van kardinale belang dat onderwysers en leerders hierin ondersteun sal word en daarom moet verdere navorsing in hierdie verband geskied.

Wanneer 'n nuwe taal aangeleer word, word 'n nuwe wêreld oor die mense en hul kultuur oopgesluit. Taal is die kompas van 'n kultuur. Dit dui aan waar mense vandaan kom en waarheen hulle op pad is (Brown 1988).

Hierdie positiewe siening is iets wat onderwysers by hul leerders wil aanmoedig. Op skoolvlak ervaar die leerders egter baie druk om Afrikaans as 'n eerste addisionele taal aan te leer terwyl dit eintlik hul derde of vierde of selfs vyfde taal is. Vanuit 'n persoonlike ervaring het die navorser, as onderwyser, gereeld ondervind hoe leerders 'n negatiewe houding teenoor Afrikaans ontwikkel omdat hulle daarmee sukkel. Die realiteit is dat hierdie taalgrens tot 'n leergrens kan ontaard indien 'n mens nie 'n bydrae tot die ontwikkeling van 'n positiewe houding teenoor Afrikaans lewer nie (Lemmer 1995:88; Hooijer & Fourie 2009).

Heugh, Siegrühn en Plüddemann (1995:46) verklaar weer dat die natuurlike ontwikkeling van leerders se kognitiewe vermoëns tot stilstand kom wanneer hul huistaal uit die leeromgewing verwyder word. Le Cordeur (2016) verklaar ook dat leerders akademies sukkel om sukses te behaal, nie as gevolg van gebrekkige intelligente vermoëns nie, maar as gevolg van die mislukking wat hulle ervaar om hulself effektief in die dominante onderrigtaal te kan uitdruk. Dit lei tot 'n groot mate van frustrasie en vereensaming. As gevolg hiervan is dit belangrik om ondersoek in te stel na die leerpraktyke, beste praktyke, uitdagings en suksesse van graad 4-Xhosasprekende leerders en die invloed van graad 4-Shona- en Franssprekende leerders met betrekking tot Afrikaans as 'n eerste addisionele taal.

1.2 Sleutelwoorde

1.2.1 Gevallestudie: 'n In-diepte navorsingsondersoek wat 'n sekere verskynsel, binne die werklike lewenskonteks van 'n individu of 'n groep, bestudeer (PressAcademia 2017). In hierdie ondersoek sal die verskynsel van die leerpraktyke van Afrikaans EAT van vyf graad 4-leerders bestudeer word.

1.2.2 Eerste Addisionele Taal (EAT): Die Eerste Addisionele Taal-vlak verwys na 'n taal wat nie 'n leerder se moedertaal is nie, maar wat gebruik word vir kommunikatiewe funksies in die gemeenskap, te wete, as medium vir onderrig en leer (DvBO 2011:9).

1.2.3 Huistaal: Die taal waarmee jy, vanaf jou geboorte, grootgemaak is. Sommige gebruik die woord, moedertaal (Evans et al. 2016).

1.2.4 Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV): Die Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-12 (Januarie 2012) is 'n beleidsverklaring vir leer en onderrig in Suid-Afrikaanse skole en bestaan uit die volgende dokumente:

- (i) Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklarings vir al die goedgekeurde vakke in hierdie dokument opgeneem;
- (ii) Nasionale beleid met betrekking tot die program- en bevorderingsvereistes van die Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-12; en
- (iii) Nasionale Protokol vir Assessering Graad R-12 (Januarie 2012) (DvBO 2011:3).

1.2.5 Leerpraktyke: Die wyse waarop leer, deur middel van studie, ervaring en onderrig, opgedoen word (Oxford Aanlyn Woordeboek 2017).

1.2.6 Luister en Praat: Luister en praat is die middelpunt van leer in alle vakke. Deur effektiewe luister- en praatstrategieë kan leerders inligting insamel en sintetiseer, kennis opbou, probleme oplos, idees uitdruk en menings uitspreek. Kritiese luistervaardighede stel leerders in staat om waardes en houdings in tekste te herken, en manipulerende taal waar te neem en aan te spreek. Verskillende vaardighede word geoefen byvoorbeeld storievertelling en kort gedigte (DvBO 2011:10).

1.2.7 Skryf en Aanbied: Skryf is 'n kragtige instrument vir kommunikasie wat leerders toelaat om gedagtes en idees uit te bou en duidelik daarvoor te kommunikeer. Verskillende vorme byvoorbeeld kreatiewe- en transaksionele skryfwerk word geoefen (DvBO 2011:12).

1.2.8 Lees en Kyk: Leerders ontwikkel leesvaardighede en soek inligting in 'n wye reeks literêre en nie-literêre tekste, insluitend visuele tekste. Leerders herken en besef hoe genre en register die doel uitbeeld. Deur klaslees en onafhanklike lees word leerders kritiese en kreatiewe denkers. Verskillende vorme word gebruik byvoorbeeld inligting- en mediatekste (DvBO 2011:11).

1.2.9 Taalgrens: 'n Beperking in die kommunikasie tussen mense wat nie in staat is om 'n gemeenskaplike taal te praat nie (Oxford Aanlyn Woordeboek 2017).

- 1.2.10 Leergrens: 'n Beperking wat 'n mens weerhou om verder, in leer, te kan presteer (Oxford Aanlyn Woordeboek 2017).
- 1.2.11 Meertaligheid: Wanneer daar met meer as twee tale gekommunikeer word. 'n Meertalige persoon is in staat om in meer as twee tale voldoende te kommunikeer (Evans et al. 2016).

1.3 Persoonlike motivering en konteks vir die navorsing

Die motivering vir hierdie navorsing het by die navorser ontstaan in die multikulturele en meertalige laerskool in 'n Kaapse voorstad waar sy vir vier jaar onderrig het. Die onderrigtaal van die navorser se gewese skool is Engels, maar 'n groot persentasie van die leerders se huistaal is 'n inheemse Afrikataal. Ongeveer 50% van die skool se leerders is van ander Afrikalande afkomstig. In die klas is daar diverse multikulturaliteit en meertaligheid teenwoordig. Die onderrig- en kommunikasietaal wat in die skool gebruik word, is Engels. In een klas is daar egter leerders met Swahili, Shona, Frans, Portugees, IsiXhosa, IsiZulu, SeSotho, Engels en in die minderheid Afrikaans as hul huistaal. Die leerders word met mekaar verbind deur onder andere by mekaar se verskillende huistale aan te pas. Aangesien die skool in die Wes-Kaap geleë is en die wyer gemeenskap ook IsiXhosa praat, het sommige leerders geleer om met mekaar in IsiXhosa te kommunikeer.

Die navorser se vorige skool is een voorbeeld van baie sulke gevalle regoor ons land. Tshuma en Le Cordeur (2017:708) dui aan dat 90% van Suid-Afrikaanse leerders nie Engels-huistaalsprekers is nie en, alhoewel hulle in hul verskillende huistale onderrig word in die grondslagfase, word slegs Engels in die intermediêre fase as die amptelike Taal van Leer en Onderrig (TvLO) gebruik (Spaull 2016).

Die navorser het besluit om op die leerpraktyke met betrekking tot Afrikaans te fokus, hetsy dit positief of negatief is. Die navorser wou nie net bloot ondersoek instel na wat verkeerd is met leerders se leerpraktyke nie, maar wou juis die positiewe leerpraktyke uitlig wat moontlik vir ander onderwysers en leerders 'n aanwinst kan wees. As 'n mens terugkyk, is daar ook talle leerders in die navorser se vorige skool wat weer uitmuntende prestasies in Afrikaans behaal het, ten spyte daarvan dat dit hul derde of selfs vierde taal was. Alhoewel die motivering vanaf 'n enkele skool ontwikkel het, is dit 'n wesenlike probleem wat in verskeie skole, regoor die Wes-Kaap en in die hele Suid-Afrika, ondervind word (Spaull 2016 in Tshuma & Le Cordeur 2017:708).

1.3.1 Die belangrikheid van hierdie navorsing

Hierdie navorsing is 'n betreklike nuwe veld aangesien huistaalonderrig eers na 1994 se Grondwet-verandering, ingestel is. Hooijer en Fourie (2009) het in hul studie tot die gevolgtrekking gekom dat verdere navorsing, binne die Suid-Afrikaanse konteks, met betrekking tot meertalige klaskamers nodig is. Hulle het beklemtoon dat daar 'n definitiewe gaping in navorsingsliteratuur oor onderwysers se ervarings, en hierdie navorsing van leerders se leerpraktyke, met betrekking tot tweedetaalsprekers in meertalige klaskamers, is.

Basson (2013) het 'n studie, onder leiding van Le Cordeur, gedoen rakende die ontwikkeling van 'n geletterdheidsintervensieprogram ter bevordering van woordeskat en leesbegrip by Xhosa-huistaalsprekers in graad 4 – 6 Afrikaansmediumklasse. Hierdie ondersoek het egter heelwat verskil weens die ondersoekfokus: daar is op die Xhosasprekende leerders se leerpraktyke gefokus en die invloed van Shona- en Franssprekende leerders is bestudeer, terwyl Basson se studie meer op ondersteuning vir onderwysers van Xhosasprekende leerders gefokus het.

Daar word beoog om die uitkomste van hierdie ondersoek te publiseer met die doel dat dit prakties uitvoerbaar in skole kan geskied. Die navorsing sal met vrug gebruik kan word in gevalle waar Xhosaleerders Engels Huistaal en Afrikaans EAT neem. Verder sal dit ook in talle ander Afrikalande, in die konteks van tweedetaalverwerwing as werklike derde of vierde taal, toegepas kan word.

Die resultate van hierdie ondersoek kan ook in navorsing elders in die land en die wêreld gebruik word. Suid-Afrika is nie die enigste land met 'n wye verskeidenheid van tale en kulture nie. Daar is talle ander skole wat met dieselfde probleme sukkel. Volgens Cummins (2011:1974) is daar twee opvoedkundige uitdagings wat al vir die afgelope vyftig jaar in Europa en Noord-Amerika se skoolstelsel ondersoek word, naamlik hoe om effektiewe onderrig aan immigrante-leerders te bied en die kwessie van die effektiewe onderrig van lees. Cummins, Chow en Schecter (2006:297) se ondersoek oor die leerervaring van 'n Indiese leerder wat, op die ouderdom van agt, vir die eerste keer in Kanada aanland en nou in 'n nuwe taal onderrig moet ontvang, is ook hier ter sprake. Kom

ons stel onself nou net voor dat hierdie leerder twaalf jaar oud is en boonop twee nuwe tale, Engels en Afrikaans, moet aanleer? Dit is 'n bestaande realiteit binne die Suid-Afrikaanse konteks.

Hierdie ondersoek se fokus op die leerpraktyke, met betrekking tot die aanleer van 'n nuwe taal, sal vir ander navorsers, en veral onderwysers, 'n bydrae tot onderrigpraktyke kan lewer sodat die fasilitering van leer suksesvol kan plaasvind. Die hoofdoel van hierdie ondersoek sal wees om ondersoek na graad 4-Xhosaleerders se leerpraktyke van Afrikaans EAT, te stel.

Daar is besluit om ondersoek na spesifiek **graad 4-leerders** se leerpraktyke in te stel weens die volgende redes:

- Leerders het pas uit die grondslagfase gekom en moet aanpas by 'n nuwe fase met addisionele leerareas en die akademiese taal wat daarmee gepaardgaan (Basson & Le Cordeur 2014:111).
- Leerders wat in hul tweede taal onderrig word, se taalvermoë is nie voldoende ontwikkel om meer komplekse beginsels (in hierdie ondersoek se geval: 'n derde taal) te verstaan (op tweede taalvlak) nie (Heugh et al. 1995:43).
- Daar word verwag dat leerders meer onafhanklik moet werk as in die grondslagfase (Basson & Le Cordeur 2014:111).

1.4 Probleemstelling

Volgens die Grondwet van Suid-Afrika (RSA 1996:396) het elke leerder die reg om onderrig in enige van die elf amptelike tale in staatskole te ontvang, mits dit billik en regverdig is. In die DvBO (2011) word dit duidelik gestel dat taalonderrig in die intermediêre fase al die amptelike tale in Suid-Afrika, naamlik Afrikaans, Engels, IsiNdebele, IsiXhosa, IsiZulu, Sesotho, Sepedi (Sesotho sa Leboa), Setswana, siSwati, Tshivenda en Xitsonga, insluit – asook Gebaretaal en Nie-Amptelike Tale. Hierdie tale kan op verskillende vlakke aangebied word.

Talle ouers glo egter dat die onderrig van Engels en Afrikaans meer deure vir die leerders sal oopmaak. Die meerderheid van die 'goeie akademiese skole' in Suid-Afrika se onderrigtaal is

Engels of Afrikaans (Hooijer & Fourie 2009:137; Kaiser, Reynecke & Uys 2010:53). Martin (1997) het aangedui dat swart, middelklas-ouers graag wil hê dat hul kinders akademies moet presteer en beskou Engels, as onderrigtaal (eerder as hul huistaal), as 'n metode om dit te help bewerkstellig. Ouers is egter nie altyd voldoende ingelig oor die negatiewe gevolge wat dit vir die kognitiewe, sielkundige en sosiale ontwikkeling van hulle kinders inhou indien hul in 'n ander taal as hul huistaal, onderrig ontvang nie (Hooijer & Fourie 2009:138).

In baie skole is dit ook 'n realiteit dat talle leerders van omliggende Afrikalande afkomstig is. As gevolg van die swak ekonomie en swaarkry in van ons buurlande, verhuis talle mense na Suid-Afrika om 'n beter toekoms, meer werkseleenthede en 'n beter opvoeding vir hul kinders te soek (Crush & Williams 2018:3).

Die realiteit is dan dat daar talle leerders is wat Swahili, Shona of Frans as hul huistaal het, in Engels basiese onderrig ontvang en Afrikaans as 'n tweede taal leer. Navorsing het reeds bewys dat 'n mens tale makliker op 'n jong ouderdom aanleer (Snow & Hoefnagel-Höhle 1978; Newport 1990). Dit is egter baie uitdagend om van 'n tienjarige leerder te verwag om in 'n tweede (selfs derde) taal basiese onderrig te ontvang en boonop Afrikaans as 'n tweede taal te moet neem, terwyl dit eintlik daardie leerder se derde of vierde of selfs vyfde taal is.

Alhoewel hierdie navorsing op Xhosaleerders gebaseer is, wou die navorser ook ondersoek instel na die leerpraktyke van Afrikaans EAT vir ander Afrika-huistaalsprekendes.

1.5 Titel

'n Ondersoek na graad 4-leerders, met IsiXhosa as Huistaal, se leerpraktyke van Afrikaans Eerste Addisionele Taal in 'n meertalige konteks: 'n Gevallestudie.

1.6 Doel van die ondersoek

Die strategiese hoofdoel van hierdie navorsing was om ondersoek, deur middel van 'n gevallestudie, in te stel na graad 4-leerders, met IsiXhosa as Huistaal, se leerpraktyke van Afrikaans as 'n eerste addisionele taal in 'n meertalige konteks.

Onderliggende doelstellings

- 1.6.1 Om ooreenkomste tussen die wyse waarop 'n graad 4-Xhosaleerder asook 'n leerder vanaf 'n ander Afrikaland (Shona- en Franssprekend) Afrikaans aanleer, te ontdek.
- 1.6.2 Om die vernaamste uitdagings wat graad 4-Xhosa-, Shona- en Franssprekende leerders se leerpraktyke met betrekking tot Afrikaans beïnvloed, te beskryf.
- 1.6.3 Om die belangrikste positiewe faktore wat graad 4-Xhosa-, Shona- en Franssprekende leerders se leerpraktyke met betrekking tot Afrikaans beïnvloed, te beskryf.

1.7 Teoretiese raamwerk

Teoretiese raamwerke verskaf 'n rasionaal vir die navorsingsvraag en kan 'n logiese verband tussen die navorsingsvraag en navorsingsontwerp aandui (McMillan & Schumacher 2010:74). Volgens Basson en Le Cordeur (2014:111) is die aard van tweedetaalaanleer of -verwerwing kompleks en kan slegs 'n enkele teorie dit nie voldoende ondersteun nie. Daar is van Piaget se teorie van kognitiewe ontwikkeling sowel as Vygotsky se sosiaal-konstruktivistiese teorie gebruik gemaak met betrekking tot die verwerwing van woordeskat in 'n tweede taal (Woolfolk 2010:44).

Die navorsing van Lev Vygotsky (1978, 1987) en Jean Piaget (1953, 1964, 1973) het as 'n teoretiese raamwerk vir hierdie ondersoek gedien. Vygotsky is belangrik in sy teorieë van die sosiale konstruksie en sosiale omstandighede wat 'n kardinale rol in 'n leerder se konstruksie van kennis speel. Leerders se huislike omstandighede is verweef en beïnvloedbaar in hul werksomstandighede. Dit is daarom belangrik om in ag te neem dat Xhosasprekende leerders in Xhosagemeenskappe woon waar Afrikaans glad nie volop gebruik word nie. Die kans dat die leerders se ouers of voogde Afrikaans ken en verstaan, is ook skraal. Volgens sosiale

konstruktivisme is kultuur en konteks die kern van kognitiewe ontwikkeling. Kultuur en konteks gee die vermoë om te begryp wat in die samelewing gebeur (Vygotsky 1978; Kalpana 2014).

Vygotsky het die belangrike rol wat taal, denke en spraak in kognitiewe ontwikkeling speel, beklemtoon (Louis 2009:20; Woolfolk 2010:43). Verder het hy beklemtoon dat 'n mens se benadering tot leer holisties moet wees. Daar is in hierdie ondersoek na drie konsepte verwys wat begryp en toegepas moet word sodat kognitiewe ontwikkeling meer effektief kan plaasvind, naamlik: die sone van proksimale ontwikkeling, ondersteuning en sielkundige gereedskap (Louis 2009:20; Woolfolk 2010:47,50).

Piaget (1973) beklemtoon dat indien 'n mens nie oor die taalvermoë beskik nie, gaan jy nie kognitief optimaal kan funksioneer nie. Hy het ook beklemtoon dat leerders, deur middel van interaksies met hul mede-leerders, kognitief beter kan ontwikkel omdat hulle op gelyke voet met mekaar staan. Volgens Piaget se kognitiewe teorie maak mense meer sin van hulle wêreld deur inligting te versamel en te organiseer. Taal is ook belangrik vir kognitiewe ontwikkeling (Woolfolk 2010:31,44).

1.7.1 Navorsingsmetodologie

Die navorser het gebruik gemaak van die interpretatiewe navorsingsparadigma (om te kan empatiseer en te verstaan). Volgens Connole (1993) se artikel, "*The Research Enterprize*", in *Issues and Methods in Research*, het dit duidelik geword dat die interpretatiewe navorsingsparadigma die effektiëste metodologie vir die probleemstelling is. Dit is 'n probleem wat verstaan moet word voordat oplossings gevind kan word; 'n mens kan ook daarmee empatiseer omdat elke onderwyser in die navorser se vorige skool (en talle ander skole) met dieselfde probleem gekonfronteer word.

Habermas (1972) het beklemtoon dat die primêre belang oor begrip gaan: die verstaan van die geleefde ervarings. Die interpretatiewe navorsingsmetode gaan oor talle verskillende realiteite wat op een subjektiewe ervaring gebaseer is: dieselfde tema kan verskillend deur leerders ervaar word. Hul ervarings is subjektief van hoe hulle die wêreld (verskillende gelowe, agtergronde of realiteite) ervaar. Die onderhoudvoerder aanvaar dat diegene met wie die onderhoud gevoer is, verskillende

sienings kan hê (Le Grange 2016). Die navorsingsontwerp wat die verskillende data-insamelingsmetodes omsluit, sal nou bespreek word.

1.8 Navorsingsontwerp

Vir hierdie ondersoek is daar op 'n gevallestudie besluit aangesien dit geleentheid bied vir 'n in-diepte ondersoek van 'n enkele aspek (Bell 1993:8; McMillan & Schumacher 2010:344). 'n Gevallestudie is kwalitatief van aard en gee 'n dieper en volledige beskrywing van 'n navorsingsondersoek op klein skaal (Mouton 2001:149). Alhoewel hierdie studie kwalitatief van aard is, is daar ook van kwantitatiewe databronne in die onderhoudskedule en die waarnemings gebruik gemaak. Die vyf leerders se eerste en tweede kwartaal rapporte is ook as kwantitatiewe databronne gebruik en geanaliseer. Die verskillende metodes vir hierdie navorsingsontwerp sal nou bespreek word.

1.8.1 Semi-gestruktureerde onderhoude

Daar is op semi-gestruktureerde onderhoude besluit aangesien dit meer geskik is vir hierdie interpretatiewe navorsingsparadigma. Die onderhoudvoering wat die navorser behartig het, was semi-gestruktureerd. In die semi-gestruktureerde onderhoude was daar ook kwantitatiewe databronne (spesifieke vrae) teenwoordig. Ten einde vertroulikheid te bewerkstellig het die navorser self die onderhoude hanteer. Die navorser het individueel met die leerders onderhoude gevoer sodat hulle nie mekaar met hul antwoorde kon beïnvloed nie. Die navorser het 'n onderhoudskedule voorberei, maar terselfdertyd ook vir die deelnemers die geleentheid gegee om hul eie menings te lug oor wat met die navorsingsontwerp verband hou (Harding 1987). Waarom onderhoudvoering? Seidman (2006:14) het dit so goed gestel: "It is a powerful way to gain insight into educational issues through understanding the experience of the individuals whose lives constitute education. Interviewing is most consistent with people's ability to make meaning through language."

Daar mag dalk vrae wees oor die instrument wat gebruik is om akkurate inligting vanaf die leerders te verkry. Onderhoudvoering het goed gewerk aangesien graad 4-leerders in staat was om hul persoonlike gevoelens en ervarings op 'n sinvolle wyse aan die onderhoudvoerder te kon oordra.

Aangesien die leerders ook aan die navorser bekend was (sy het vir vier jaar by hierdie skool onderrig), het hulle meer gemaklik gevoel om hul presiese ervarings te verwoord en oor te dra. Hulle het nie bedreig gevoel nie.

1.8.1.1 Daar is eerstens met vyf graad 4-leerders onderhoude gevoer:

- drie Xhواسprekende leerders;
- 'n Shواسprekende leerder;
- 'n Franssprekende leerder.

Die leerders is deur middel van 'n doelmatige steekproef gekies. Doelmatige steekproefneming verwys daarna dat deelnemers gekies is weens die feit dat hulle oor die data beskik het waarna die navorser op soek was (Le Cordeur 2017). Die navorser het voorsorg getref om te verseker dat die data geldig is deur nie vir die onderwysers die geleentheid te gee om self die leerders te kies en sodoende die data te kon manipuleer deur hul sterk leerders te stuur nie.

1.8.1.2 Die ouers of voogde van die graad 4-leerders:

Dit was belangrik om ook met die ouers of voogde van die leerders semi-gestruktureerde onderhoude te voer sodat 'n beter oorsig oor hul huislike omstandighede en taalomgewing bekom kon word.

1.8.2 Waarnemingskedisule

Verder is 'n waarnemingskedisule, wat ook kwalitatief binne die interpretatiewe navorsingsparadigma pas, gebruik. Kwantitatiewe databronne word ook in die waarnemingskedisule gevind. Die navorser het tydens lesse, oor die volgende aspekte, waarnemings gemaak:

- mondelinge gesprekke;
- groepwerk;
- individuele werk;
- waarneem of die leerders gemaklik en ontspanne in die klassituasie is.

Die navorser het oor 'n tydperk van ses maande by die skool besoek afgelê. Tydens hierdie lang tydperk en deur op verskillende dae by verskillende geleenthede die skool te besoek, het sy verseker dat sy die leerders se vordering akkuraat kon waarneem en 'n betroubare gevolgtrekking

kon maak. Daar is ook verseker dat die leerders en die Afrikaansonderwyser gemaklik geraak het met die navorser se teenwoordigheid en gevolglik normaal en outentiek met die onderrig- en leersituasie kon voortgaan. Die Afrikaansonderwyser het as tweede waarnemer gedien waar die waarnemings na afloop van elke les bespreek was om die betroubaarheid en geldigheid daarvan te verseker.

1.8.3 Triangulasie

Laastens het die navorser met die vyf leerders se Afrikaansonderwyser 'n semi-gestruktureerde onderhoud gevoer om 'n holistiese beeld van die leerders se leerpraktyke, met betrekking tot Afrikaans EAT, te bekom. Op hierdie wyse verseker dit dat die navorsing geldig en betroubaar is deur van triangulasie gebruik te maak. Triangulasie word gebruik om te verseker dat die navorsing betroubaar en geldig is omdat dit dataversamelingsmetodes integreer. Triangulasie vind plaas wanneer die resultate van elke metode dieselfde resultaat aandui (Ivankova & Creswell 2009:142; McMillan & Schumacher 2010:26).

Daar is aandag gegee aan:

- Klaswerkboeke/assesserings;
- Post-onderhoud met die Afrikaansonderwyser.

1.9 Navorsingsvraag

Die navorsingsvraag wat hierdie ondersoek gerig het, is: Hoe beïnvloed die leerpraktyke (die wyse waarop leer opgedoen word) van graad 4-leerders, met IsiXhosa as Huistaal, die aanleer van Afrikaans as 'n eerste addisionele taal in 'n meertalige konteks?

Onderliggende vrae:

- 1.9.1 Watter aspekte beïnvloed die ooreenkomste tussen hoe Afrikaans vir 'n Xhosaleerder en 'n ander graad 4-leerder vanaf 'n ander Afrikaland (Shona- en Franssprekend) aangeleer word?
- 1.9.2 Hoe beïnvloed die vernaamste uitdagings graad 4-Xhosa-, Shona- en Franssprekende leerders se leerpraktyke, met betrekking tot Afrikaans?

1.9.3 Wat is die belangrikste positiewe faktore wat graad 4-Xhosa-, Shona- en Franssprekende leerders se leerpraktyke, met betrekking tot Afrikaans, beïnvloed?

1.10 Literatuuroorsig

Die literatuuroorsig het op die leerpraktyke van Afrikaans Eerste Addisionele Taal, vir graad 4-Xhosaspreekende leerders, gefokus. Daar is in diepte ondersoek ingestel na die tale binne die KABV en die konsep van meertaligheid in Suid-Afrika. Die navorser het ook ondersoek ingestel na die positiewe leerervarings en die uitdagings van graad 4-Xhosa-, Shona- en Franssprekende leerders wat Afrikaans as 'n eerste addisionele taal neem, terwyl dit eintlik hul derde of vierde of selfs vyfde taal is. Daar is ook ondersoek ingestel na die ooreenkomste tussen hoe 'n Xhosaleerder en 'n leerder afkomstig van 'n ander Afrikaland Afrikaans aanleer. Die bestaande navorsing oor tweedetaalverwerwing (Cummins, Le Cordeur, Piaget en Vygotsky) is ondersoek en vorm deel van die literatuurstudie.

Hierdie navorsing het ook 'n in-diepte ondersoek in die werking en leerpraktyke van 'n multikulturele en meertalige klaskamer, omsluit. Volgens Hooijer en Fourie (2009:138) verwys 'n meertalige klaskamer, binne die Suid-Afrikaanse konteks, na 'n klaskamer waar drie of meer huistaal gepraat word wat nie die Taal van Leer en Onderrig (TvOL) is nie. Dit verwys ook na leerders wat al hul vakke, deur middel van 'n ander taal as hul huistaal, leer. UNESCO het die term meertalige onderwys by die Algemene Konferensie in 1999 aangeneem. Daarvolgens verwys meertalige onderwys na die gebruik van ten minste drie tale in die onderwys: die huistaal, die streeks- of nasionale taal en 'n internasionale taal (UNESCO 2003:6). Multikulturele en meertalige klaskamers is vandag 'n wêreldwye verskynsel (McKay & Hornberger 1996).

1.11 Etiese oorwegings

Dit is belangrik dat die regte stappe geneem is sodat die navorsing suksesvol kon geskied. Etiese oorwegings is vir hierdie navorsing, wat kwalitatief, kwantitatief en empiries van aard is, van kardinale belang. Aangesien die navorser met minderjarige kinders gewerk het, was dit uiters

belangrik dat die navorsing eties, geldig en te alle tye vertroulik plaasgevind het. Die navorser het dus as onderhoudvoerder alleen die onderhoude behartig sodat sy die enigste toeganklike persoon tot die navorsingsopname was. Die opname van die onderhoud is met 'n wagwoord op haar rekenaar gestoor. Op hierdie wyse kon die navorser verseker dat sy nie die vertrouensverhouding tussen haar en die deelnemers verbreek nie. Die skool se naam, die deelnemers se identiteit (leerders, ouers en Afrikaansonderwyser) het anoniem gebly. Die volgende stappe is ook geneem om te verseker dat hierdie navorsing te alle tye eties verklaarbaar en regverdig is:

- 1.11.1 Die navorser het, onder leiding van haar studieleier, aansoek gedoen vir etiese keuring by die Universiteit van Stellenbosch.
- 1.11.2 Die navorser het skriftelike toestemming van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement, die skoolhoof, ouers en onderwysers gekry sodat sy onderhoude kon voer, waarnemings kon maak en bewysstukke kon gebruik.

1.12 Hoofstukindeling

Hoofstuk 1: Agtergrond en oriëntering tot die ondersoek

Hoofstuk een verskaf agtergrond tot die ondersoek sowel as verklaring van die terminologie, wat in die ondersoek gebruik word.

Hoofstuk 2: Teoretiese Raamwerk

'n Breedvoerige bespreking van die teoretiese raamwerk van Piaget se navorsing rakende kognitiewe ontwikkeling en Vygotsky se sosiaal-konstruktivistiese teorieë, waarop die ondersoek berus, sal gegee word.

Hoofstuk 3: Literatuurstudie

Hoofstuk drie sal die literatuur, waarop die ondersoek gebaseer is, omsluit. Daar sal by die konsepte van leerpraktyke, tale, meertaligheid asook die oorgang van die grondslagfase na die intermediêre fase stil gestaan word.

Hoofstuk 4: Navorsingsmetodologie

'n Beskrywing van die navorsingsontwerp en -metodologie wat in die ondersoek gebruik is, word in hierdie hoofstuk gegee.

Hoofstuk 5: Resultate en analise van die ondersoek

'n Bespreking en analisering van die resultate wat in die ondersoek gevind is, word in hierdie hoofstuk gegee.

Hoofstuk 6: Bevindings, gevolgtrekkings en aanbevelings

Die bevindings, gevolgtrekkings en moontlike aanbevelings vir die effektiewe onderrig van Afrikaans EAT aan nie-tweedetaalsprekers sal hier bespreek word.

Bylae: Bylae van die data-versameling

Belangrike dokumentasie, transkripsies van onderhoude, bewyse van die leerders se werk en fotostate van die waarnemingskedsule sal in hierdie hoofstuk ingevoeg word.

1.13 Samevatting

Taal word as 'n hulpbron gesien wat gebruik kan word om toegang tot inligting te verkry (Le Cordeur 2016:36; Van der Walt 2016:38). Wolff (2006), in Alidou, Boly, Brock-Utne, Dallio, Heugh en Wolff (2006), soos aangehaal deur Tshuma en Le Cordeur (2017:721) som die siening oor taal die beste op:

“Taal is nie alles in opvoeding nie, maar sonder taal is alles in opvoeding niks.”

Taalverwerwing is kompleks en dit is duidelik dat indien 'n mens nie die taal effektief verstaan nie, sal 'n mens nie kognitief optimaal kan funksioneer nie. In Suid-Afrika is daar talle skole waar leerders nie huistaalonderrig ontvang nie en dan boonop 'n tweede taal (wat eintlik hul derde of vierde taal is), moet aanleer. Daar wil met hierdie navorsing 'n bydrae gelewer word om die negatiewe leerpraktyke, met betrekking tot Afrikaans EAT, te verminder en om die positiewe leerpraktyke daarvan, te omhels, te verwoord en te versprei.

HOOFSTUK 2

2. TEORETIESE RAAMWERK

2.1 Inleiding

Teoretiese raamwerke verskaf 'n rasionaal vir die navorsingsvraag en kan 'n logiese verband tussen die navorsingsvraag en navorsingsontwerp aandui (McMillan & Schumacher 2010:74). Die navorsing van Lev Vygotsky (1978, 1987) en Jean Piaget (1953, 1964, 1973) het as teoretiese raamwerk vir hierdie ondersoek gedien.

Vygotsky is belangrik vir sy teorieë van die sosiale konstruk en sosiale omstandighede wat 'n belangrike rol in 'n leerder se konstruksie van kennis speel. Ons weet dat 'n leerder se huislike omstandighede verweef en beïnvloedbaar is in sy/haar werksomstandighede. Dit is daarom belangrik om in ag te neem dat Xhosaspreekende leerders in Xhosagemeenskappe woon waar Afrikaans waarskynlik glad nie volop gebruik word nie. Die kans dat die leerders se ouers of voogde Afrikaans ken en verstaan is ook waarskynlik skraal. Sosiale konstruktivisme beskou kultuur en konteks as die kern van kognitiewe ontwikkeling. Volgens hierdie teorie gee jou kultuur en konteks jou die vermoë om te verstaan wat in die samelewing gebeur (Vygotsky 1978; Kalpana 2014). Die navorser het besluit om die sosiale konstruktivistiese teorie vir hierdie navorsing te gebruik aangesien sy die onderwys en die skoolervaring as 'n holistiese, sosiale aktiwiteit (sosiale geleefde ervaring) beskou. Graad 4-leerders van IsiXhosa linguistiese en kulturele agtergronde is sosiaal interaktief betrokke by graad 4-Shona- en Franssprekende leerders wat hul leerpraktyke van Afrikaans as 'n eerste addisionele taal kan beïnvloed.

Dit is belangrik om te onthou dat ekonomiese, sosiale en kulturele faktore 'n rol speel in goeie kognitiewe ontwikkeling en effektiewe leer (Donald, Lazarus & Lolwana 2010:2). As onderwysers kan ons nie die invloed van die wyer samelewing, die wyer gemeenskap, die plaaslike gemeenskap, families, skole, vriende, klasomgewing en individuele groei betreffende 'n leerder ontken nie (Donald et al. 2010:3).

2.2 Konstruktivisme

Hierdie ondersoek sal van konstruktivisme gebruik maak. Konstruktivisme voer aan dat kennis nie passief ontvang kan word nie: dit word aktief gekonstrueer. 'n Mens se brein is voortdurend besig om te leer hoe om te leer. Piaget (1953) asook Bruner, Olver en Goldfield (1966) het aangedui dat kennis nie net 'ingeneem' word nie, maar op 'n aktiewe en voortdurende wyse gekonstrueer en herkonstrueer word soos wat die individu tot hoër vlakke van begrip beweeg (Donald et al. 2010:80). Vygotsky (1978) voer weer aan dat gekonstrueerde kennis of betekenis aan sosiale, historiese en kulturele kontekste verbind word.

'n Paar kernkonsepte van konstruktiewe leer, wat op hierdie ondersoek van toepassing is, is dat leerders aktiewe agente van hul eie leer behoort te wees. 'n Mens moet voortdurend aktief en konstruktief jou eie leer bewerkstellig. Verder word kennis op 'n sosiale wyse ontwikkel. Metakognisie speel ook 'n belangrike rol in konstruktivisme deurdat die mens van sy eie denkpatrone bewus is: hoe 'n mens dink, beplan, onthou en dies meer. Taal is 'n belangrike gereedskap om kognitiewe ontwikkeling te help ontwikkel, hetsy dit gesproke, geskrewe of deur middel van lees is (Donald et al. 2010:80-82).

In konstruktivisme is die proses van leer net so belangrik soos die inhoud van die leer. Daar word weer eens beklemtoon hoe belangrik aktiewe leer vir die suksesvolle ontwikkeling van kennis is. Onderwysers moet ook daarna streef om die leerders te ondersteun deur die bekende met die onbekende te help verbind. Hierin het Vygotsky (1978) op die sone van proksimale ontwikkeling gefokus en die belangrikheid van begeleide ondersoek en ondersteuning beklemtoon (Woolfolk 2010:47). Groepwerk en samewerkende leer is effektiewe metodes wat gebruik kan word om kognitiewe ontwikkeling te help bewerkstellig. Taalinteraksie speel ook 'n belangrike rol. Dit verwys na die manier van hoe mense in interaksie met mekaar tree en daardeur kennis oordra. Piaget beklemtoon dat dit net so 'n belangrike manier is waarop 'n leerder kognitiewe konflik (wanneer 'n leerder met inligting of ervaring gekonfronteer word waarmee hy/sy nog nie gemaklik kan werk nie) en ewewig-leer⁵ kan bewerkstellig (Donald et al. 2010:50, 84-91).

Vygotsky (1978) het die belangrike rol wat taal, denke en spraak in kognitiewe ontwikkeling speel, beklemtoon (Louis 2009:20; Woolfolk 2010:43). Verder het hy beklemtoon dat 'n mens se

⁵ Ewewig-leer (*equilibration* in Engels) verwys na die kognitiewe balans om nuwe inligting met bestaande kennis te verbind (Donald et al. 2010:50).

benadering tot leer holisties moet wees. Dit is belangrik om te onthou dat betekenis sosiaal gekonstrueer is en nie vas of staties is nie. Dit is altyd aan die beweeg en aan die verander. Nuwe of aangepaste betekenis en kennis word gevorm wanneer mense van verskillende sosiale kontekste en begripswyses met mekaar in interaksie tree (Donald et al. 2010:55).

Die navorser sal in hierdie ondersoek na drie konsepte verwys wat verstaan en toegepas moet word sodat kognitiewe ontwikkeling meer effektief kan plaasvind, naamlik die sone van proksimale ontwikkeling, ondersteuning en sielkundige gereedskap (Louis 2009:20; Woolfolk 2010:47, 50). Vygotsky (1978) het verder nog drie belangrike elemente binne sosiokulturele ontwikkeling, beklemtoon: kultuur, taal en sosiale interaksie (Louis 2009:20). In hierdie ondersoek speel al drie van hierdie elemente 'n geldige rol. Louis (2009:20) het aangedui dat kultuur as't ware die belangrikste rol speel aangesien kultuur taal en sosiale interaksie, binne kognitiewe ontwikkeling, bestuur. Menslike interaksies vind in kulturele omgewings plaas en kan nie apart van hierdie omgewings verstaan word nie (Woolfolk 2007:39).

Verder is taal ook belangrik vir kognitiewe ontwikkeling om suksesvol te geskied aangesien dit 'n manier verskaf om idees uit te druk en vrae te vra. Taal bevry ons van die onmiddellike situasie deur ons in staat te stel om te dink oor wat was en wat kan wees. Taal word aan kultuur en identiteit gekoppel (Das 1995; Driscoll 2005).

2.3 Vygotsky se teorieë rakende kognitiewe ontwikkeling

Vygotsky (1978) onderskei drie elemente om kognitiewe ontwikkeling te help bewerkstellig. Die eerste is bekend as die sone van proksimale ontwikkeling. Hierdie sone verwys na verskillende take wat te moeilik vir die leerder is om alleen te voltooi, maar wat suksesvol voltooi kan word met die toepaslike ondersteuning van 'n meer bekwame ander. 'n Mens moet egter kennis neem dat indien die taak te maklik of te moeilik is, sal geen kognitiewe ontwikkeling plaasvind nie (Woolfolk 2007:44-45; Louis 2009:20). Hierdie sone verwys na die verskil tussen die leerder se werklike vlak van ontwikkeling en die vlak van optrede wat die leerder in samewerking met 'n ander, kan bereik (Vygotsky 1987:209). Berger (2004) het hierna verwys as die betowerende middelgrond waar ideale onderrig en leer kan plaasvind aangesien die leerder nie verveeld of gefrustreerd is nie (Woolfolk 2007:49). In hierdie sone vind mediasie plaas waar die leerder beheer

neem oor die sielkundige gereedskap wat die konstruksie van kennis moontlik maak. Mediasie kan gesien word as die enjin wat ontwikkeling bestuur. In die sone van proksimale ontwikkeling help die mediator (meer bekwame ander) die leerder om verbindings tussen die bekende en die onbekende te maak sodat hoër kognitiewe funksies bereik kan word (Donald et al. 2010:55-56).

Die tweede konsep is ondersteuning: die bystand en samewerking van 'n meer bekwame ander. Kognitiewe ontwikkeling vind suksesvol plaas indien die ondersteuningsvlak eers groot is en dan geleidelik afneem soos die leerder se vaardighede verbeter word (Louis 2009:20).

Die derde konsep, sielkundige gereedskap, verwys na intellektuele meganismes wat ons gebruik om ons omgewing en interaksie met ander te bestudeer. Voorbeelde hiervan is formules, geskrewe taal, simbole, kaarte, wetenskaplike metodes en verbale taal (Gredler & Shields 2004 in Louis 2009:20). Hierdie gereedskap kan egter slegs deur middel van sosiale interaksie gedeel word (Louis 2009:20). Soos Vygotsky (1978) dit stel: "Through others we become ourselves."

Sosiale interaksie is belangrik om suksesvolle kognitiewe ontwikkeling te laat geskied. Vygotsky (1978) het gesê dat elke funksie van 'n leerder se kognitiewe ontwikkeling twee keer plaasvind: eers op 'n sosiale vlak (tussen mense) en dan later op 'n individuele vlak (binne-in die leerder) (Woolfolk 2007:39). Deur middel van gesprekke en interaksies met meer bekwame mense (ouers en onderwysers) sal kognitiewe ontwikkeling meer suksesvol kan geskied (Woolfolk 2007:48).

2.4 Piaget se teorieë rakende kognitiewe ontwikkeling

Piaget (1973) beklemtoon dat indien 'n mens nie die taalvermoë verstaan nie, gaan jy nie kognitief optimaal kan funksioneer nie. Hy het ook beklemtoon dat leerders, deur middel van interaksies met hul mede-leerders, kognitief beter kan ontwikkel omdat hulle op gelyke voet met mekaar staan. Volgens Piaget (1953) se kognitiewe teorie maak mense meer sin van hulle wêreld deur inligting te versamel en te organiseer. Taal is ook belangrik vir kognitiewe ontwikkeling (Woolfolk 2010:31,44).

Piaget (1953) sien mense as aktiewe deelnemende agente in die aaneenlopende proses van aanpassing. Mense word aanhoudend met nuwe inligting van hul omgewing – die fisiese en sosiale wêreld rondom ons – gekonfronteer. Dus sal leerders vanaf 'n jong ouderdom reeds 'n kompas

van hul wêreld se skep om hulle te help om daarby aan te pas, te organiseer en te verstaan (Donald et al. 2010:49). Verskillende prosesse kan hiermee help: organisering (soos 'n mens se denkprosesse meer georganiseer word en nuwe skemas ontwikkel) sal optrede meer gesofistikeerd en beter aanpasbaar tot die omgewing, laat word (Woolfolk 2007:28). Assimilasie (wanneer nuwe inligting ontstaan wat binne die leerder se bestaande kompas kan pas) en akkommodasie (nuwe inligting wat die leerder se bestaande kompas teenstaan) speel ook 'n belangrike rol in 'n mens se denkprosesse. Die leerder moet dus sy/haar kompas aanpas sodat die nuwe inligting ingepas of geakkommodeer kan word. Derdens het Piaget na die ewewig verwys: versnellende akkommodasies skep meer moontlikhede van assimilasie en omgekeerd (Donald et al. 2010:50). Die eintlike verandering in ons denkpattone vind deur middel van ewewig-leer plaas (Woolfolk 2007:29). Ons denkprosesse verander soos wat ons ouer word: biologiese ontwikkeling, aktiwiteite, sosiale ervarings en die ewewig speel almal 'n rol in hoe ons denkprosesse verander en ontwikkel word (Woolfolk 2007:27).

Effektiewe kognitiewe ontwikkeling vind plaas wanneer 'n leerder 'n reeks van komplekse probleme kan oplos wat hy/sy nie vroeër kon bemeester nie. Piaget het verder ook gefokus op verskillende fases waardeur kinders gaan. Die eerste fase is vanaf geboorte tot ongeveer twee jaar, naamlik die sensories-motoriese fase. Die tweede fase, die pre-operasionele fase, is vanaf twee jaar tot ongeveer sewe jaar (Woolfolk 2007:30; Donald et al. 2010:50-51). Die derde en vierde fase is op hierdie ondersoek van toepassing aangesien dit die ouderdomsgroep van die leerders, waarop die gevallestudie berus, is. In die derde fase, die konkrete operasionele fase (sewe- tot elfjariges) vind meer logiese denkpattone plaas. In die vierde fase, die formele operasionele fase, (elfjariges en ouer), sal leerders aan meer abstrakte denke begin deelneem. In hierdie fase speel die sosiale konteks 'n belangrike rol. 'n Mens moet egter steeds konkrete voorbeelde en prente gebruik om leerders te help om abstrakte verhoudings te kan verstaan (Woolfolk 2007:30; Donald et al. 2010:52-53).

2.5 Toepassing op hierdie ondersoek

Hierdie ondersoek het op graad 4-leerders (intermediêre fase) gefokus en hulle lê op die derde vlak van Piaget se kognitiewe ontwikkeling, naamlik die konkrete operasionele fase (sewe- tot elfjariges). Die logiese denkpatrone wat in hierdie fase plaasvind, is gebruik met die fokus op die vlak van hul groei en interaksie met die omgewing.

Vir hierdie ondersoek is dit belangrik om te fokus op Piaget se navorsing dat aktiewe deelname en verkenning belangrik is. Ontwikkeling gebeur nie net nie. Onderwysers moet verseker dat die onderrig- en leerproses aktiewe verkenningsoomstandighede vir die leerders oopstel. Verder het Piaget (1953) aangevoer dat kognitiewe ontwikkeling ongelyk is en deur verskillende vaste fases gaan. Ons weet egter dat die beweging van een vlak na 'n ander ongelyk is en van leerder tot leerder sal verskil. Die kwaliteit van 'n mens se kognitiewe denke is ook verskillend en beïnvloed hoe 'n leerder morele, sosiale en emosionele kwessies sal hanteer (Donald et al. 2010:53-54). Piaget (1953) se teorie van kognitiewe ontwikkeling berus op die aanname dat mense sin van hul wêreld probeer maak en aktiewe kennis konstrueer deur middel van direkte ervarings met voorwerpe, mense en idees (Woolfolk 2007:58).

Piaget en Vygotsky het egter verskil met hul sienings oor private gesprekke (praat met jouself). Vygotsky (1978) het aangevoer dat private spraak kognitiewe ontwikkeling lei en help bewerkstellig. Piaget (1953) het egter gevoel dat private spraak 'n leerder se egosentriese natuur aandui (Woolfolk 2007:42,59). Verder het Piaget (1953) op die konstruksie van kennis gefokus aangesien hy beklemtoon het dat kognitiewe ontwikkeling voor leer moet plaasvind. Die leerder moet as't ware 'gereed' wees om te leer (Woolfolk 2007:44). "Learning is subordinated to development and not vice-versa" (Piaget 1964:17). Vygotsky het weer aangevoer dat leer 'n aktiewe proses is en 'n mens nie hoef te wag om 'gereed' vir leer te wees nie (Woolfolk 2007:44).

Beide Piaget en Vygotsky se sienings rakende interaktiewe leer is geldig. Piaget (1953) het geglo dat interaksies tussen dieselfde ouderdomsgroepe meer geldig is aangesien hulle op gelyke vlak met mekaar kan kommunikeer. Vygotsky (1978) het weer aanbeveel dat leerders kognitief meer kan baat indien hulle met meer bekwame persone (byvoorbeeld ouers en onderwysers) saamwerk (Woolfolk 2007:46-48).

Piaget (1953) en Vygotsky (1978) sou saamstem dat kognitiewe ontwikkeling beide fisiese en sosiale stimulasie benodig; om denke te ontwikkel moet leerders kognitief, fisies en taalkundig aktief wees; om te speel is belangrik: dit is waar leerders probeer om te dink en, deur middel van interaksie met ander, leer. Onderwysers moet nie vervelige (te maklike) of frustrerende (te moeilike) werk vir leerders leer nie en laastens sal ondersteunende uitdagings vir die betrokke leerders geen vrees inhou nie (Woolfolk 2007:57).

2.6 Samevatting

Piaget (1973) het gesê dat indien 'n mens nie die taalvermoë besit nie, gaan jy nie kognitief optimaal kan funksioneer nie. Daarom het hierdie ondersoek op die positiewe leerpraktyke van Afrikaans as 'n eerste addisionele taal gekonsentreer sodat die leerders die taalvermoë kan besit en Afrikaans effektief kan aanleer. Vygotsky (1978) beklemtoon sosiale interaksie, daarom is die rol van die ouer en onderwyser belangrik in die effektiewe aanleer van Afrikaans as 'n eerste addisionele taal by derde- of vierdetaalsprekers van Afrikaans.

Motivering is van kardinale belang ten opsigte van die suksesvolle aanleer van 'n nuwe taal en 'n leerder se kognitiewe ontwikkeling. Donald et al. (2010:95) verwys na Maslow se piramide oor 'n leerder se basiese behoeftes wat deur die onderwysers in ag geneem moet word ten opsigte van die rol wat hierdie behoeftes op 'n leerder se motivering tot leer speel. Onderwysers moet daarom altyd die fisiese behoeftes (kos, water, ens.), en psigologiese behoefte aan veiligheid (beskerming, behuising, ens.), liefde, beeld (respek, ens.) en self-verwesenliking in ag neem wanneer onderrig en leer plaasvind.

Sosiale konstruktiviste meen ook dat die wyse waarop mense die wêreld sien en beskryf, insluitend taal, as sosiale artefakte gesien kan word (Schwandt 1994 in Au 1998:299). Vygotsky (1978) se benadering tot leer was holisties (Au 1998:300). Hy het aangevoer dat 'n leerder elke dag (op 'n spontane wyse) nuwe konsepte deur sy/haar daaglikse lewe verkry en wetenskaplike konsepte deur formele onderrig aangeleer word. Leerders word, deur middel van sosiale konstruktivisme, toegelaat om akademiese kennis (wetenskaplike konsepte) te verkry deur op die fondasie van persoonlike ervarings (alledaagse konsepte) voort te bou. Leerders kan ook insig oor hul eie lewe bekom deur akademiese kennis toe te pas (Au 1998:300). Vygotsky (1978) het ook aangevoer dat

hoër kognitiewe prosesse deur middel van tekens, gereedskap en instrumente bemiddel word (Au 1998:300). Kulture en tale kan as sulke instrumente beskou word.

Hierdie navorsing het op die positiewe leerpraktyke vir Afrikaans EAT van graad 4-Xhosasprekende leerders gefokus en die navorser het graad 4-Shona- en Franssprekende leerders betrek as gevolg van die sosiale, interaktiewe en vergelykende rol wat hulle speel omdat hierdie Afrikataalsprekende leerders die Xhosasprekende leerders in hul omgewing met die aanleer van Afrikaans EAT beïnvloed. Gevolglik het die teorieë en idees van Piaget en Vygotsky 'n belangrike rol gespeel om 'n bydrae te lewer tot die positiewe onderrig en leer van 'n addisionele taal vir derde- of selfs vierde- of vyfdetaalsprekers.

HOOFSTUK 3

3. LITERATUURSTUDIE

“Baie werk is steeds nodig sodat alle leerders tuis sal voel in ’n Ubuntu van tale – iets wat slegs kan gebeur in ’n inklusiewe institusionele kultuur” (Le Cordeur 2016:36). “Die Ubuntu oorbrugging van tale kan as ’n pedagogiese strategie gebruik word om Afrikakinders se toegang tot kennis te verhoog en terselfdertyd hul identiteite te help bevestig” (Makalela 2016:187-188).

3.1 Inleiding

Die basiese beginsels vir gelyke onderwys is dat elke leerder gelyke toegang tot die onderwys moet geniet; geen taal moet direk of indirek as dominant of diskriminerend gebruik word nie en meertaligheid moet aangemoedig word (Heugh 1995:45; DvO 1997).

Volgens die Taal in Onderwys Beleid (TiOB) het elke leerder die reg om die taal te kies waarin hy/sy onderrig wil ontvang en waarin hy/sy sal wil leer. Elke leerder het die reg om taalvaardighede in sy/haar verkose taal, vir volkome deelname in nasionale, provinsiale en plaaslike lewe, te ontwikkel. Derdens word dit duidelik gestel dat die Suid-Afrikaanse tale, wat voorheen as gevolg van apartheid, benadeel is, verder bevorder en ontwikkel moet word (Luckett 1995:73).

In hierdie literatuurstudie sal die navorser fokus op al die verskeidenheid verskillende literatuur wat die navorsingsvraag: “Hoe beïnvloed die **leerpraktyke** (die wyse waarop leer opgedoen word), van graad 4-leerders, met IsiXhosa as **Huistaal**, die aanleer van Afrikaans **Eerste Addisionele Taal** in ’n **meertalige** konteks?” ondersteun, sowel as literatuur wat met die navorsingssubvrae verband hou.

Volgens Schwarts (2010:1) word daar, as gevolg daarvan dat nie-huistaalonderrig ’n algemene praktyk geword het, baie aandag en woordeskat aan tweedetaalleer of Taal2 (T2) bestee, alhoewel hierdie navorsing eintlik na derdetaalleer of Taal3 (T3) verwys. Groeiende belangstelling aan T3 in multikulturele en meertalige skole het ontstaan as gevolg van die talle derdetaalsprekers en toenemende immigrante leerders in skole. Bekende navorsers op die gebied van tweedetaalleer soos Jessner (2008), Schwartz (2010) en Cenoz (2018) tref duidelike onderskeid tussen navorsing wat oor T2 gedoen is, maar wat oor en met T3-leerders uitgevoer is. Hierdie navorsing se literatuur

is veral van toepassing op T3 se leerpraktyke van Afrikaans in 'n multikulturele en meertalige skool in die Wes-Kaap, Suid-Afrika en as gevolg hiervan is meertaligheid 'n belangrike besprekingspunt in hierdie literatuurstudie.

'n Literatuurstudie is 'n poging om die navorser se kennis oor 'n spesifieke studieveld, insluitend die woordeskat, teorieë, kern-veranderlikes en verskynsels, metodes en geskiedenis, te demonstreer. Hierdie literatuurstudie sluit invloedryke navorsers en navorsingsgroepe in die veld van tweede- en derdetalaanleer, binne 'n meertalige en multikulturele konteks, in (LeCompte, Klinger, Campbell, & Menke 2003:124 in Randolph 2009:2).

Die eerste aspek wat in die literatuurstudie bespreek gaan word, is die konsep *leerpraktyke*, aangesien hierdie navorsing juis op die leerpraktyke van Afrikaans, as 'n addisionele taal, fokus.

3.2 Leerpraktyke

Leerpraktyke word gesien as die wyse waarop leer, deur middel van studie, ervaring en onderrig, opgedoen word (Oxford Aanlyn Woordeboek 2017). Leerpraktyke is belangrik vir onderwysers om voldoende te verstaan sodat hulle sukses in hul leerders se leer kan verseker. Die navorser is van mening dat die leerpraktyke in die klaskamer van so 'n aard behoort te wees dat alle leerders sukses kan behaal en gelukkig en tevrede met hul eie leervermoëns sal voel.

Taal is belangrik in alle leerders se leerpraktyke. Taal word as 'n bron gebruik om leer te bewerkstellig; taal en leer gaan hand-aan-hand. Seligmann (2012:21) stel dit duidelik dat ons deur middel van taal ons begrip kan demonstreer en ons kennis kan konstrueer. Taal word gebruik om ons gedagtes aan onself te verduidelik. Die kwaliteit van leer word deur die kwaliteit en manier van kommunikasie (hoofsaaklik deur 'n taal) bepaal (Cummins 1984; Seligmann 2012:23). Alle onderwysers is taalonderwysers aangesien taal in alle vakke benodig en gebruik word om 'n sukses van die onderrig- en leersituasie te maak (Seligmann 2012:24). Dit is daarom belangrik dat alle onderwysers (hetsy 'n Wiskunde- of Wetenskap- of Geskiedenisonderwyser) die belangrikheid van taal in enige onderrig- en leersituasie sal besef en gevolglik ook sal verstaan. Dit is belangrik om te verstaan dat sommige leerders met Geskiedenis gaan sukkel, nie as gevolg van swak kognitiewe vermoëns nie, maar omdat hulle sukkel om die werk te lees of die vraag te verstaan of

nie die langvraag in Engels of Afrikaans gemaklik kan skryf nie aangesien dit nie sy/haar primêre huistaal is nie.

Volgens die DvBO (2011:13) sal leerders se gebruik van woordeskat en taalstruktuur bevorder word deur interaktief met 'n verskeidenheid tekste om te gaan. In die intermediêre fase sal leerders meer kennis neem van woorde en grammatikale strukture waarmee hulle reeds sedert die grondslagfase bekend is. Om 'n eerste addisionele taal aan te leer, vereis dat leerders die struktuur van die addisionele taal sal verken en bewustelik beheer daarvan sal neem. Leerders ondersoek die gebruik van taal en ontwikkel 'n gedeelde taal vir praat oor taal (metataal), sodat hulle hul eie teks en dié van ander krities kan evalueer. Deur middel hiervan sal leerders die verband tussen die konteks en die teks kan bepaal.

Die belangrike rol wat woordeskat in tweedetaalleer speel is lankal reeds bevestig. Lewis (1993 in Sökmen 1997:152) dui aan dat die aanleer van woordeskat as 't ware die sentrale rol in tweedetaalleer speel. Daar is egter metodes waarvan onderwysers moet afstand doen wanneer woordeskat in 'n EAT-klaskamer onderrig word. Om te raai wat woorde beteken is 'n baie stadige proses. Wanneer woorde se betekenis in die klaskamer afgelei word, kan dit tot foute lei (Sökmen 1997:152 in Schmitt & McCarthy 1997). 'n Beter praktyk sal wees om duidelike, sigbare woordeskat-ontwikkeling saam as 'n klas te bou. Nuwe woorde kan met ou woorde geïntegreer word. Onderwysers kan verskillende aktiwiteite met 'n woord doen. Dit is belangrik om dieper vlakke van prosessering aan te moedig en om verbeelding te help fasiliteer. Dit is ook belangrik dat onderwysers 'n verskeidenheid van tegnieke vir woordeskat-ontwikkeling sal gebruik (Sökmen 1997:152-155 in Schmitt & McCarthy 1997). Al hierdie metodes sal 'n positiewe bydrae tot die aanleer van woordeskat hê en dit speel 'n belangrike rol in tweedetaalleer.

Die Taal in Onderwys Beleid is veronderstel om by te dra tot die uitwissing van bestaande sosiale, ekonomiese, etniese en politiese verskille en dit behoort ook die ontwikkeling van nuwe antagoniste teen te staan (Alexander 1995:40). Wanneer ons na die aantal leerders kyk wat onderrig moet ontvang in 'n taal anders as hul huistaal, sien ons dat die Taal in Onderwys Beleid ongelukkig nie altyd hierin slaag nie.

Die probleem voor 1994 is nie dat Afrikatale⁶ gebrekkig is nie, maar eerder die wyse waarop hierdie tale gebruik is om kognitiewe ontwikkeling te ondermyn. Afrikatale het 'n lae sosiale, ekonomiese en politieke status in Suid-Afrika gehad. Ten spyte van die huistaalbeginsel is Afrikatale as onderrigtaal in die jaar 1925 uit die skoolsisteem uitgelaat weens die beleid van apartheid. Aangesien hierdie Afrikatale nie 'n hoë status in die wyer gemeenskap (ekonomies en polities) geniet het nie, word hierdie tale vandag bedreig. Engels en Afrikaans het in die verlede (en vandag nog) hoër status in die Onderwys en verder geniet (Heugh 1995:43-44).

In die Suid-Afrikaanse taalonderwys-terme is die status en rol van Afrikatale as huistale deur die Taal in Onderwys Beleid van verskeie regeringsbeheerde Afrikatale-rade, sowel as deur die klasmetodologieë in die onderrig van hierdie tale, beïnvloed. Dit is welbekend dat die klem gelê word daarop om die grammatika van hierdie tale aan te leer eerder as op die sosiolinguistiese, kommunikatiewe rol (Young 1995a:64).

'n Ander aanbeveling wat vir hierdie navorsing van belang is ter ondersteuning van leerpraktyke is om die bejaardes van die gemeenskap in die skole te betrek. Deur middel van ouers en die bejaardes se hulp kan meer in diepte multikulturele en meertalige programme geloods word. Die ouers en bejaardes kan hul kennis oor die taal, geskiedenis, legendes, musiek, kuns, skeppende tegnieke, kos, seremonies en dies meer aan die leerders oordra (Heugh & Siegrühn 1995:92-93; Epstein 2011).

Onderwysers kan in staat wees om vir leerders 'n Afrikataal se grammatika, woordeskat en taalreëls aan te leer, maar 'n taal kan nie effektief en volledig aangeleer kan word indien die ryke geskiedenis en kultuur daarvan nie ook ingekorporeer word nie. Dit is juis hierdie ryke geskiedenis en kultuur wat die uniekheid van 'n taal verteenwoordig. 'n Mens leer 'n taal volkome aan indien die taal holisties aangeleer word: volkome met die kultuur en geskiedenis ingesluit. Die navorser het IsiXhosa as 'n derde taal aangeleer, maar het eers die taal volkome begryp en liefgekry toe sy dit holisties aangeleer het: die ryke geskiedenis, praktyke, musiek, gebruike, kuns, legendes, tegnieke, kos, seremonies en volle kultuur van die AmaXhosa. Deur middel hiervan sal 'n positiewe intervensie, met talle perspektiewe, gevorm word (Heugh & Siegrühn 1995:93).

6 In hierdie navorsing verwys *Afrikatale* na die inheemse tale van Suid-Afrika en Afrika, uitgesonderd Afrikaans en Engels, dit wil sê na dieselfde as die Engelse term *indigenous languages*.

Die volgehoue gebruik van Engels as die dominante taal van die wyer gemeenskap, besighede en die onderwys sal aanhou om diegene wat reeds vlot in Engels is (spesifiek die 10% Engels-huistaalsprekendes), te bemagtig. Die gaping tussen diegene wat Engels effektief kan gebruik en diegene wat dit nie effektief kan gebruik nie, word toenemend groter. Dit sal die huidige sosio-ekonomiese ongelykhede en nie-bemagtiging van diegene wat verkies om huistaalonderrig te ontvang, by die werk en in sosiale aangeleenthede, net nog verder verhoog (Young 1995a:65). Webb (2006:37) voer aan dat daar etlike redes vir die ontoereikende kennis en vaardighede is, maar dat een daarvan ongetwyfeld die gebruik van Engels as tweedetaalonderrigmedium onder veral Afrikataalsprekendes is. Hy skryf dat hul vaardigheid in Engels nie voldoende is vir die doel van formele opleiding nie. Die ontoereikende vaardigheid in Engels kom veral voor in die mees weerlose gemeenskappe, naamlik die minderbevoorregte asook die 'township'- en plattelandse gemeenskappe (Webb 2006:37).

Dit is nie moontlik vir alle Suid-Afrikaanse skole om oornag meertalige onderrigmodelle aan te neem nie net bloot as gevolg van die omstandighede in elke skool sowel as die gemeenskap wat dalk hierdie verandering nie ten volle kan ondersteun nie. Skole bestaan binne die konteks van die gemeenskap en daarom sal enige verandering eers deur die skool se gemeenskap gereflekteer en ondersteun moet word. Suksesvolle verandering kan ook nie sonder die hulp van die onderwysers gebeur nie. Onderwysers is die beste mense om toepaslike strategieë, wat die spesifieke behoeftes van hul leerders dien, uit te voer (Heugh & Siegrühn 1995:91-92; Epstein 2011).

Verder is dit belangrik dat hierdie verandering deur die skool aanvaar sal word. Die belangrike rol van die gemeenskap moet ook hierin erken word. Die gemeenskap kan byvoorbeeld as interpreteerders tussen die onderwysers en die ouers dien (Heugh & Siegrühn 1995:92; Epstein 2011). As onderwyser in 'n meertalige en multikulturele skool moes die navorser ook van tolke gebruik maak omdat sy nie die ouers se huistaal kon praat nie. Ouers wat ook nog nie so lank in die land is nie het veral met Engels gesukkel en aangesien die navorser nie Shona of Frans kon praat nie, was die hulp van 'n vertaler nodig.

Om suksesvolle leerpraktyke binne die klaskamer te kan toepas, is dit belangrik om die onderrig- en leersituasie, binne die Suid-Afrikaanse konteks, volledig te verstaan. Verskeie navorsers, waaronder Myburg, Poggenpoel en Van Rensburg (2004:573) en die DvBO (2011:9), erken dat onderrig en leer in 'n tweede of derde taal 'n algemene verskynsel in Suid-Afrikaanse skole geword

het. Dit beteken dat leerders onderrig ontvang in 'n taal wat nie hul huistaal is nie. Hierdie tendens kan as een van die redes vir Suid-Afrika se uitdagende onderwysstelsel gesien word. Ouers word toegelaat om hul leerders in enige skool in te skryf ten spyte daarvan dat die skool nie onderrig in die kind se huistaal (of selfs tweede taal) bied nie. Die leerders se ervarings van tweedetaalonderrig is weer onbekende terrein vir die onderwysers. Hierdie onbekende terrein maak dit weer vir die onderwyser moeilik om effektief vir betekenisvolle leer te kan beplan (Myburg et al. 2004:573; Basson & Le Cordeur 2014:110).

Onderwysers word daarom met verskeie uitdagings, as gevolg van die multikulturele en diverse samestelling van die klaskamer, gekonfronteer (Myburg et al. 2004:573; Basson & Le Cordeur 2014:111). Meertaligheid in klaskamers word aangemoedig en daarom behoort skole leerders toe te laat om in hul huistaal onderrig te ontvang. As gevolg hiervan sukkel die onderwysers om verbande te vorm tussen die leerders se huistale en hul onderrigtale (Myburgh et al. 2004:573; Basson & Le Cordeur 2014:111). Hierdie ondersoek wil juis addisionele meertaligheid omhels sodat die omvattende gesproke en geskrewe vorm van geletterdheid in die meertalige skoolkonteks aangemoedig kan word.

Myburg et al. (2004:573) en Cummins (2006) stel dit duidelik dat die onderwysers se rol vir tweede- en derdetaalsprekers van kardinale belang is. Onderwysers behoort die leerders se ervarings en kulturele agtergronde in ag te neem wanneer dit by die beplanning van klaskameraktiwiteite kom. Ouers se betrokkenheid moet ook aangemoedig word.

Tale is iets wat ontwikkel, groei, verander, leef en in die ekosisteem saam met ander tale doodgaan. Verder tree dit met hul sosiopolitieke, ekonomiese en kulturele omgewings in interaksie en kan dit 'n bedreigde 'spesie' word indien dit nie op 'n voldoende wyse, saam met ander tale, in die ekosisteem ondersteun word nie (Hornberger 2003:296). Die Taal in Onderwys Beleid asook die betekenis en konteks van tale sal nou breedvoerig bespreek word.

3.3 Die rol van die Taal in Onderwys Beleid (TiOB) in Suid-Afrikaanse skole

Afdeling 29(2) van die Grondwet voer aan dat elke leerder die reg het om basiese onderwys, waar dit prakties uitvoerbaar is, in sy/haar verkose taal te ontvang. Hierdie reg is belangrik in die

erkenning van gelykheid en diversiteit – veral in ’n land waar gelykheid nie in die verlede in die onderwys geseëvier het nie (Stein 2017:206 in Veriava, Thom & Hodgson 2017).

Die DvBO voer aan dat leerders enige een van die amptelike Suid-Afrikaanse tale, soos dit in Afdeling 6(1) van die Grondwet aangedui word, mag kies. Daar word daarna gepoog om die amptelike Suid-Afrikaanse tale, waarteen daar in die verlede gediskrimineer is, te bevorder (Stein 2017:209 in Veriava, Thom & Hodgson 2017).

In die TiOB is daar beginsels wat die minister van basiese onderwys moet gebruik wanneer ’n taalbeleid opgestel word. Volgens Afdeling 4 kan elke leerder in sy/haar verkose taal, waar dit prakties uitvoerbaar is, onderrig ontvang. Die beleid moet ook daarna streef om die volgende regte te bevorder en te beskerm. Eerstens moet leerders teen onregverdig diskriminasie beskerm word. Tweedens het leerders die reg tot basiese onderwys en gelyke toegang tot onderwysinstansies. Derdens het elke mens die reg om die taal van sy/haar keuse te gebruik en binne opvoedkundige instansies aan sy/haar kultuur te kan deelneem (Stein 2017:209 in Veriava, Thom & Hodgson 2017).

Die TiOB gee erkenning aan diversiteit wat wyer as taal strek: dit bied ondersteuning aan tale wat vir religieuse doeleindes sowel as vir internasionale handel en kommunikasie gebruik word. Die TiOB ondersteun ook Suid-Afrikaanse Gebaretaal. Die beleid dui aan dat die taal van leer en onderrig ’n amptelike Suid-Afrikaanse taal moet wees. In graad 1 en 2 sal leerders minstens een goedgekeurde taal leer. Vanaf graad 3 kan ’n addisionele taal bykomend tot die onderrigtaal geleer word. Alle taalvakke moet gelyke tydstoekening en hulpbronne ontvang. Die TiOB streef daarna om saam met die grondwet diversiteit en gelykheid te bevorder (Stein 2017:210 in Veriava, Thom & Hodgson 2017).

3.4 Tale in die Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV)

Dit is belangrik om ondersoek in te stel na die verduideliking van *taal*, *huistaal* en *eerste addisionele taal* in die KABV-kurrikulum. Volgens die DvBO (2011) is taal ’n instrument vir kommunikasie en denke. Taal stel leerders in staat om kennis te verwerf, hulle identiteite, gevoelens en idees uit te druk, in interaksie met ander te tree en hul eie leëwêreld te bestuur. Taal help mense om beter sin te maak van die wêreld waarin hulle leef. Kulturele diversiteit en

sosiale verhoudings word deur middel van taal verwoord. Taal stel verhoudings in staat om aangepas, verbreed en verfyn te word (DvBO 2011:8). Dit is belangrik dat taalonderrig, volgens die KABV-kurrikulum, soos volg plaasvind:

“Taalonderrig in die intermediêre fase sluit al die amptelike tale in Suid-Afrika in, naamlik Afrikaans, Engels, isiNdebele, isiXhosa, isiZulu, Sesotho, Sepedi (Sesotho sa Leboa), Setswana, siSwati, Tshivenda en Xitsonga – asook Gebaretaal en Nie-Amptelike Tale. Hierdie tale kan op verskillende vlakke aangebied word” (DvBO 2011:8).

Die elf amptelike tale geniet gelyke status. Die grondwet dui ook aan dat respek en die ontwikkeling van Duits, Grieks, Gujerati, Hindi, Portugees, Tamil, Telegu, Urdu en die ander tale wat deur Suid-Afrikaanse gemeenskappe gebruik word, sowel as Arabies en Hebreeus vir religieuse redes, bevorder moet word (Hornberger & Vaish 2009:309).

Die Departement van Onderwys (2010:20) beveel aan dat ’n leerder se huistaal so ver as moontlik as die onderrig- en leertaal gebruik moet word, maar talle Suid-Afrikaanse ouers verkies om hul kinders eerder na ’n Engelse skool te stuur. Hulle voer as rede aan dat die Engelse taal in baie professionele velde vereis word (Seligmann 2012:19). Hierdie aspek is steeds ’n groot debatskwessie in ons land en sal later weer bespreek word.

3.4.1 Huistaal

Volgens die DvBO (2011:105) is die definisie van *huistaal*

“die taal wat leerders eerste aangeleer het deur by die huis en/of in hul gemeenskap konstant daaraan blootgestel te wees; dit is die taal ‘waarin ’n mens dink.’”

Ander verwys weer na huistaal as moedertaal. Die KABV beskryf die term *huistaal* as die taal wat leerders eerste aanleer terwyl die eerste addisionele taal bykomend tot huistaal geleer word. Die KABV gee erkenning dat baie skole twee tale op huistaalvlak aanbied, maar dat dit nie die huistaal van sommige of al die leerders is nie. Volgens die kurrikulum verwys die name Huistaal en Tweede Addisionele Taal na die onderrig- en vaardigheidsvlak waarop hierdie tale aangebied word en nie na die moedertaal (huistaal) of verworwe taal (in addisionele tale) nie (DvBO 2011:8).

Volgens Le Cordeur (2011:435) dra huistaalonderrig groot waarde. Le Cordeur (2011:435) voer aan dat leerders nie die basiese vaardighede bemeester nie omdat baie min leerders onderrig in hul

huistaal ontvang. Dit het 'n groot uitwerking op leerders se vermoë om te leer lees en reken. Daar is min werk gedoen om die status van Afrikatale te bevorder. Dié tale dra groot waarde vir geletterdheid en syfervaardigheid. Twee voordele van huistaalonderrig, volgens die Suid-Afrikaanse Grondwet (RSA 1996), is dat dit voorsiening maak vir al die Afrikatale omdat dit leerders meer geleenthede bied om akademies te presteer. Die TiOB maak ook voorsiening vir huistaalgebaseerde tweetalige onderwys omdat dit leerders blootstelling aan 'n wêreldtaal bied.

Dit is 'n betreklike algemene siening dat 'n groot persentasie Suid-Afrikaners se kennis, vaardighede, waardes en houdings onvoldoende ontwikkel is (Le Cordeur 2011:441). Daar is verskeie redes vir hierdie ontoereikende kennis en vaardighede, maar een is ongetwyfeld die gebruik van Engels as onderrigmedium onder veral Afrikataalsprekende leerders, terwyl hul Engelse vaardighede nie voldoende vir formele opleiding is nie (Le Cordeur 2011:441).

Webb (2006:37 in Le Cordeur 2011:441) stel dit duidelik dat huistaalonderrig die verwerwing van kennis en begrip fasiliteer en ook die kognitiewe, affektiewe en sosiale vaardighede, volgens die leerder se potensiaal, fasiliteer.

Die gebruik van leerders se huistaal fasiliteer 'n kernfaset van effektiewe onderwys, naamlik die ontwikkeling van 'n positiewe identiteit by leerders. Die gebruik van 'n addisionele taal as onderrigmedium, daarenteen, kan tot 'n swak selfbeeld en 'n gebrek aan emosionele sekuriteit bydra, en dus tot die onderontwikkeling van leerders, dit wil sê tot swak akademiese vordering, lei (Cummins 2001:38; Webb 2006:41 in Le Cordeur 2011:442). Gxilishe (2009:3 in Le Cordeur 2011:442) sê dat huistaalonderrig boonop 'n verdelende faktor is wat weer tot aparte etniese onderwysstelsels kan lei. Gxilishe (2009:3) brei verder uit:

“Daar is tans 'n wyd gespreide wantroue in die waarde van huistaalonderrig. Dit spruit vanaf apartheid se poging om etnisiteit as 'n verdeel- en heersstrategie te lê.”

Volgens verskeie kenners (Alexander 2006:3; Heugh 2006:76; Ramphela; 2008:179) kan swak prestasie van leerders in geletterdheid en syfervaardigheid tot 'n groot mate (maar nie uitsluitlik nie) toegeskryf word aan die gebrek aan huistaalgebaseerde Taal in Onderwys Beleid. Die onvermoë om effektiewe huistaalonderrig te implementeer (Van der Elst 2010) is die vernaamste rede vir die lae vlakke van geletterdheid en syfervaardigheid in die land (Le Cordeur 2011:449).

3.4.2 Eerste Addisionele Taal (EAT)

Volgens die DvBO (2011:102) is die definisie van EAT 'n taal wat bykomend tot die huistaal geleer word. Dit word aangeleer sodat daar in die eerste addisionele taal in die gemeenskap gekommunikeer kan word. Daar word beoog dat leerders teen die einde van graad 9 in staat sal wees om hul huistaal en eerste addisionele taal effektief en met selfvertroue te gebruik (DvBO 2011:9).

Die KABV erken dat leerders nie noodwendig enige kennis het van die eerste addisionele taal wanneer hulle begin skoolgaan nie. Die kurrikulum se doel is om leerders se vermoëns te ontwikkel om in hierdie eerste addisionele taal te kan praat en te verstaan. Basiese interpersoonlike kommunikasievaardighede moet ontwikkel word. Die KABV erken dat dit 'n uitdaging is om die leerders te ondersteun en ook 'n kurrikulum te voorsien waar leerders aan die daaropvolgende grade se standaarde voldoen. Op die ou einde moet die leerders die addisionele taal op 'n hoë vlak kan gebruik ter voorbereiding vir hoër onderwys of die wêreld van werk. Die kognitiewe vlak moet as taal vir onderrig en leer gebruik kan word. In die intermediêre fase word leerders se luister-, praat-, taal-, lees- en skryfvaardighede ontwikkel en verfyn (DvBO 2011:8-9).

Luister en praat word in die EAT gebruik om menings uit te spreek en oor betekenis te onderhandel. Daar word op die vaardighede van die grondslagfase voortgebou deur gesprekke, besprekings en kort mondelinge te voer. Die gesproke taal van Afrikaans benodig baie ondersteuning in die intermediêre fase (DvBO 2011:10).

“Goedontwikkelde leesvaardighede is oor die hele kurrikulum belangrik vir suksesvolle leer” (DvBO 2011:11). Gedeelde lees word aan die begin van graad 4 gebruik. Selfstandige lees kan deur groepsbegeleide lees, selfstandige lees en lees in pare aangemoedig word. Die leesproses bestaan uit die volgende stappe: pre-lees, gedurende lees en post-lees (DvBO 2011:11-12).

Leerders in die EAT-klas het baie ondersteuning en leiding nodig om vaardighede te ontwikkel sodat gepaste geskrewe tekste geskep kan word. Die benadering tot die skryfproses in die intermediêre fase bestaan uit pre-skryf / beplanning, die skryf van 'n konsep, hersiening, proeflees / redigering en aanbieding. Dit is belangrik dat onderwysers vir leerders die geleentheid sal bied om hierdie prosesse in te oefen (DvBO 2011:12-13).

Leerders se gebruik van woordeskat en taalstruktuur sal bevorder word deur met 'n verskeidenheid tekste te werk. Die gebruik van taal en die ontwikkeling van 'n gedeelde taal vir praat oor taal (metataal) word in die intermediêre fase in die EAT-klas ondersoek. Dit stel leerders in staat om hul eie teks en dié van ander krities te evalueer sodat die betekenis bepaal kan word. Taalstrukture en -konvensies moet binne konteks aangeleer word, net soos die ander taalvaardighede aangeleer word. Daar word dertig minute vir formele onderrig en oefening aan taalstrukture en -konvensies in die intermediêre fase toegestaan (DvBO 2011:13).

Die benaderings tot taalonderrig kan teksgebaseerd, kommunikatief of deur middel van 'n proses aangeleer word. Die teksgebaseerde benadering sluit die luister en kyk na, en lees en ontleding van tekste in om te verstaan hoe dit saamgestel is en watter effekte dit het. In die kommunikatiewe benadering moet taal gebruik en geoefen word vir sosiale en praktiese doeleindes. Die prosesbenadering word gebruik waar leerders leer om te lees deur baie te lees en om te skryf deur baie te skryf. Die teksgebaseerde en kommunikatiewe benaderings is beide afhanklik van die voortdurende gebruik en produsering van tekste (DvBO 2011:14).

Daar behoort nou 'n beter begrip van tale en taalonderrig te wees en 'n breedvoerige bespreking van meertaligheid en multikulturaliteit in Suid-Afrika volg.

3.5 Meertaligheid in Suid-Afrika

UNESCO het die term *meertalige onderwys* by die Algemene Konferensie in 1999 aangeneem en meertalige onderwys verwys na die gebruik van ten minste drie tale in die onderwys: die huistaal, die streeks- of nasionale taal en 'n internasionale taal (UNESCO 2003:6).

Hierdie ondersoek poog om addisionele meertaligheid te bevorder sodat die omvattende gesproke en geskrewe vorm van geletterdheid in die meertalige skoolkonteks aangemoedig kan word.

Suid-Afrika is in 'n unieke situasie aangesien ons land meer amptelike tale op nasionale vlak as enige ander land het (Mvulane in Carstens 2006:2). Daar word verskeie inheemse tale regoor die provinsiale grense en streke in Suid-Afrika gepraat (Mvulane in Carstens 2006:2). Hornberger (2008:197) dui aan dat meertalige onderwys 'n wye en verwelkomende deur oopmaak vir die vreedsame samesyn van mense. Dit het ten doel om diegene wat histories onderdruk is, te herstel,

te bemagtig en te lei. Meertalige onderwys waardeer en gebruik eerstens meer as een taal in onderrig en leer. Tweedens is dit interkultureel omdat dit verskillende geleefde ervarings en kulturele wêreldsienings erken en waardeer. Derdens gebruik meertalige onderwys leerders se kennis as vertrekpunt om na die eindpunt te beweeg sodat hierdie leerders op plaaslike, nasionale en internasionale vlak in die samelewing sal funksioneer (Hornberger 2008:198).

Volgens Alexander (1995:38) is meertaligheid die norm en eentaligheid die uitsondering. Kultuur kan verstaan word as 'n georganiseerde sisteem van betekenis en simbole, in terme van watter sosiale interaksie plaasvind (Geertz 1973:5 in Webb 2013:90). Phelan, Davidson en Cao (1991 in Webb 2013:90) beskou kultuur as die standaarde, waardes, geloof, verwagtings en tradisionele aksies van 'n groep.

Le Cordeur (2016) en Van der Walt (2016) skryf dat meertaligheid beskou moet word in die lig dat tale as hulpbronne gebruik kan word, net soos leerders se vermoëns om inligting in 'n biblioteek of aanlyn te bekom. Die perspektief van taal as 'n hulpbron beskou alle tale as nuttig en bruikbaar vir onderrig en leer hetsy dit in 'n Taal in Onderwys Beleid erken word of nie. Wanneer leerders ontmoedig word om ander tale vir hul leer te gebruik, aktief of om voor te gee dat ander tale nie bestaan nie, word hulle van sekere praktyke en instrumente ontnem wat hulle met gemak kon bekom (Van der Walt 2016:38).

Ongelukkig is dit 'n realiteit in ons land dat Afrikatale steun kry, maar dat die sprekers self onwillig is om dit tot hoër vlakke te neem. Baie ouers verkies dat hul kinders eerder in Engels as in hul huistaal opvoeding ontvang omdat hulle voel dat dit meer deure vir hul kinders sal oopmaak. Hulle ontken die belangrikheid van huistaalonderrig vir kinders op die ontvanklike fase (vgl. Johnson 2006). Die ontwikkeling en groei by Afrikatale het nie plaasgevind soos verwag is nie (Broeder, Extra & Maartens 2002:73; Mwaniki 2004:91).

Verhoef (1998:48) dui aan dat die Afrikataalsprekers steeds Engels as “akademiese, administratiewe, ekonomiese en persoonlike bemagtigingsinstrument” verkies. Dit is belangrik dat ouers oorreed moet word dat hul kinders goeie onderrig en begrip in eerstens hul huistaal moet kry en daarna 'n hoë kwaliteit van Engels as 'n tweede taal kan aanleer (Carstens 2006:14).

3.5.1 Huistaalonderrig in 'n meertalige konteks

Daar is verskeie opvoedkundige oorwegings wat groot voordele vir huistaalonderrig inhou. Cummins, Chow en Schechter (2006) en Webb (2006:39) dui aan dat huistaalonderrig die verwerwing van kennis en begrip fasiliteer en terselfdertyd die kognitiewe, affektiewe en sosiale vaardighede asook akademiese taalvaardighede, volgens leerders se potensiaal, ontwikkel. Webb (2006:39-40) skryf:

“Skooltaalgebruik word deur akademiese woorde met 'n lae gebruiksfrekwensie en tegniese terme, abstrakte uitdrukkings en komplekse morfologiese en sintaktiese strukture, wat gewoonlik nie in alledaagse taalgebruik voorkom nie, gekenmerk.”

Huistaalonderrig erken dat die sosiale ('n sin van sosiale identiteit, lojaliteit en aansien), psigologiese ('n sin van persoonlikheid, eiewaarde, selfvertroue en emosionele sekuriteit) en kulturele funksies (waardestelsels wat verwerf en uitgedruk word, sieninge en persepsies word geformuleer en kulturele identiteite gekonstrueer) van taal in die onderrigsituasie belangrik is (Webb 2006:40).

Carstens (2006:14) stel dit goed:

“Die voorwaarde vir meertaligheid: aanvaar jou eie taal, dring daarop aan dat dit gebruik word in alle opsigte, bevorder die waarde van die huistaal – maak dus **jou** taal jou persoonlike instrument om deel te neem aan aktiwiteite van die ontwikkelende Suid-Afrikaanse samelewing.”

Van Niekerk (2004) sê weer in hierdie verband dat mense voorgelig moet word in die taal waarmee hulle gemaklik is en ingelig en ondersteun word. Wanneer ons mekaar se tale respekteer en aanleer en ons tale nie bedreig word nie, dan word ons vriende (Carstens 2006:14).

Die gebruik van Engels as die enigste taal van mag is gevaarlik. Mboweni-Marais in Coetzee (2006:3) sê in hierdie verband:

“Ons moet opbou dink aan Engels as die enigste taal van mag en wat intelligent en gesofistikeerd kan klink. Ons is besig om ander tale te vermoor.”

Dit is belangrik om te onthou dat meertaligheid aan die grondwet ten gronde lê – elf tale word as amptelike tale erken. Meertaligheid moet gekoester word. Die staat moet 'n kernrol speel in die

waarmaak van die taalbepalings. Daar is dus 'n plig op die staat om die status van veral die 'inheemse tale' te verhoog en die gebruik daarvan te bevorder. Daar moet onderlinge respek vir ander se tale wees (Carstens 2006:10). Tale moet as *gelykes* behandel word (dus moet een taal nie 'meer gelyk' as ander wees nie) (Alexander 2004a). Tale se status moet nie aangetas word nie (Carstens 2006:10; Landman 2006).

3.5.2 Tale en kulture binne 'n meertalige konteks

Dit is belangrik dat onderwysers in 'n multikulturele en meertalige klaskamer leerders se eie kulture en huistale sal betrek en respekteer. Cummins (2011:1987) voer aan dat leerders wat die taal en kultuur van die nuwe land aanleer sonder om hul eie taal en kultuur te verloor, 'n beter begrip van hul nuwe plekkie in die wêreld het. Die manier waarop onderwysers leerders se identiteite onderhandel sal 'n beduidende invloed hê op die manier hoe leerders akademies deelneem of hulself vanaf die akademie onttrek. Hier moet 'n mens versigtig wees vir stereotipering aangesien stereotypes groot skade aan Xhosa- en immigrante-leerders kan berokken deurdat stereotypes die akademiese vaardigheid van leerders bedreig en die gevolge hiervan tot groot skade kan lei.

Baie skole het nog 'n ver pad om te loop voordat hulle besef dat leerders se huistale as 'n bruikbare hulpbron gesien moet word eerder as 'n probleem wat voorkom moet word (Cummins et al. 2006:306; Le Cordeur 2016). Onderwysers moet hul belangrike rol in die vorming van 'n kreatiewe leerkonteks waar tweede- of derdetaalsprekers aktiewe deelnemers in die leerproses word, sien. Tweedens moet onderwysers hulself as leerders sien. Dit behels dat om effektief te kan onderrig moet onderwysers meer oor hul leerders se kulture, agtergronde en ervarings leer (Cummins et al. 2006:306).

3.5.3 Die rol van die onderwys

'n Sentrale doel in die onderwys is dat daar daarna gestreef moet word om bemagtiging te kan bewerkstellig. Suksesvolle bemagtiging vind plaas wanneer die onderwysers en die leerders in hul

linguistiese, kulturele en intellektuele identiteite bevestig word en daarom meer selfvertroue het om in die skool te kan presteer (Cummins 2011:1986).

Onderwysers kan akademiese prestasies help ontwikkel deur eerstens te kyk na die onderwyser en leerder se verhouding en hoe hierdie verhouding 'n invloed op die leerder se kognitiewe deelname en identiteit-ontwikkeling het. Onderwysers moet fokus op betekenis om kritiese geletterdheid en verstaanbare begrippe te ontwikkel. Verder moet onderwysers fokus op die gebruik van taal: die skep van nuwe kennis, geletterdheid en kuns sowel as die reaksie op sosiale realiteite. Derdens moet onderwysers op die taal self fokus: om bewus te wees van taalgebruik en -vorms en om die taalgebruik te analiseer en krities te gebruik (Cummins et al. 2006:305).

Cummins (2007:2) en Seligmann (2012) het bevind dat dit ongeveer vyf jaar sal neem vir 'n tweedetaalspreker om 'n nuwe taal te kan inhaal. Dit is belangrik dat onderwysers sal onthou dat die huistaalsprekers van hierdie taal nie vir die tweedetaalsprekers gaan wag om in hierdie vyf jaar die taal klaar in te haal nie. Hulle gaan voort met hul leer.

Tweedetaalaanleer is in Suid-Afrika en wêreldwyd 'n groot bekommernis aangesien baie leerders hul hoofvakke in 'n taal moet aanleer wat van hul huistaal verskil (DvO 2011:9). Dit neem baie jare om vaardigheid in 'n taal te verwerf, daarom is dit vanselfsprekend uitdagend vir leerders om in 'n ander taal anders as hul huistaal te moet leer. Taal word as die bron van menslike lewe en mag gesien (Cummins 2007; Seligmann 2012:15,17).

Multikulturele, meertalige en multiperspektiewe literatuur kan gebruik word om die begrip en waardering van mense wat anders is te help verhoog en terselfdertyd onderwysers en leerders se sienings van die wêreld te verbreed. Deur vir Xhosa- en immigrante-leerders geleenthede te gee om in hul huistaal te kan lees, skryf en praat help vir hierdie leerders om sukses te kan ervaar in 'n tydperk waar baie veranderings en aanpassings plaasvind. Hierdie leerders sou onbekwaam en gefrustreerd kon voel om in die nuwe taal, Engels of Afrikaans, hul eie behoeftes, gedagtes en emosies te moet uitdruk (Cummins et al. 2006:298). Dit is dus nie verkeerd vir Xhosa- en immigrante-leerders om aan die begin hulself in hul huistale uit te druk nie. Dit kan eerder as 'n ondersteuningsgereedskap gebruik word.

Suárez-Orozco en Suárez-Orozco (2016:13) erken dat te veel leerders die skool verlaat sonder dat hulle hoër vlakke van kommunikasievaardighede en kulturele vermoëns kon bemeester. Hierdie

vaardighede is nodig om in vandag se globale en ekonomiese samelewing sukses te behaal. Skole en onderwysers moet aan derde- of vierdetaalsprekers ondersteuning bied om hul volle potensiaal te help bereik. Dit is 'n opvoedkundige uitdaging van ons generasie.

Webb (2001:170) sê die volgende oor meertaligheid in Suid-Afrika:

“Ideaal gesien, behoort die elf amptelike tale van Suid-Afrika in ‘volkome ewewig’ te bestaan, dit wil sê hulle moet werklik gelykwaardig wees, Suid-Afrikaanse burgers moet mekaar se tale ken en geen huiwering ondervind om van een oor te slaan na 'n ander in 'n gees van respek en erkenning nie, en die konfliktpotensiaal wat daar dikwels in taalgemengde gemeenskappe voorkom, moet afwesig wees.”

Die bogenoemde aanhaling is die ideaal, maar die navorser wil graag byvoeg dat alle Afrikaleerders⁷ se tale en kulture gelykwaardig moet wees en dat onderwysers 'n poging moet aanwend om hierdie tale ook te leer ken en te erken. Webb se stelling is idealisties aangesien ons land reeds soveel amptelike tale het, en boonop nog ander tale wat in ons land gebruik word alhoewel hulle nie amptelike status geniet nie. Of Webb se ideaal moontlik sal wees al dan nie, is die navorser egter van mening dat dit by die Onderwys begin. Dit begin by onderwysers. Onderwysers moet hande vat om die leerpraktyke in 'n multikulturele en meertalige klaskamer te help bevorder en elke leerder, met sy/haar unieke taal en kultuur, te bemagtig.

Onderwysers in Noorweë het in 2016 tot die slotsom gekom dat meertaligheid 'n positiewe bate in 'n skool kan wees, maar dat meertaligheid nie noodwendig 'n direkte voordeel vir hul leerders inhou nie. Onderwysers in talle lande voel positief oor meertaligheid en dink dat meertaligheid bevorder moet word, maar onderwysers maak dikwels nie self van meertaligheid gebruik nie. Onderwysers voel nie vaardig genoeg om dit te kan doen nie en is bekommerd dat dit verdere taalleer kan benadeel (Haukås 2016:4). Meertaligheid bevorder nie verdere taalleer as die leerders nie ten volle in hul huistaal opgelei is nie. Taalleer word ook nie bevorder wanneer leerders nie bewus is van die voordele van meertaligheid of wanneer hulle nie aangemoedig word om op ander tale as 'n positiewe hulpbron te steun nie (Haukås 2016:1; Le Cordeur 2016).

⁷ Afrikaleerders verwys na alle leerders wat vanaf die Afrika-kontinent kom en spesifiek inheemste Afrikatale (nie-Germaanse tale) praat.

Die skoolkonteks waarop hierdie ondersoek berus is meertalig van aard. Die vyf leerders waarop hierdie gevallestudie gebaseer is, het IsiXhosa, Shona en Frans as hul huistaal, Afrikaans as die streekstaal en Engels as die internasionale taal. In die Suid-Afrikaanse konteks sal dit goed wees as onderwysers leerders se huistaal, byvoorbeeld IsiXhosa, en hul tweede taal, Engels kan gebruik om Afrikaans aan te leer. Ongelukkig is talle onderwysers nie goed genoeg opgelei in hul kennis en vaardighede van ons verskillende amptelike Afrikatale nie (Basson & Le Cordeur 2014:110).

Navorsing het reeds bewys dat onderwysers se kennis en sienings rakende multikulturaliteit en meertalige pedagogiese benaderings baie skaars is. Onderwysers besef egter dat hulle hul leerders se tale moet ken voordat hulle self vir die leerders kan aanmoedig om die bestaande kennis van hul tale te kan gebruik (Haukås 2016:2,12).

'n Gebrek wat in Haukås (2016:11) se studie na vore gekom het, is dat taalonderwysers nie genoeg in samewerking met mekaar werk om raad en ervarings met mekaar te kan deel nie. Tyd is 'n negatiewe faktor.

Die Taal in Onderwys Beleid toon steeds gebreke. Volgens Basson (2013:20) word daar steeds nie voorsiening gemaak vir inheemse taalsprekers soos Xhosasprekendes in skole waar die onderrigtaal nie die leerder se huistaal is nie. Die navorser wil ook ander Afrikatale van immigrante-leerders op die voorgrond bring: daar word nie voorsiening vir hulle met betrekking tot hul huis- en onderrigtaal gemaak nie. Hierdie Shona- en Franssprekende leerders beïnvloed die Xhosasprekende klasmaats in die graad 4-klaskamer. Navorsing en intervensie tot hierdie veld is dus steeds relevant.

In baie Engelse skole word daar na die 'taalprobleem' verwys: dit verwys na die onderrig van leerders wat nie Engels as huistaal het nie. Hierdie taalprobleem behoort nie die leerders se probleem te wees nie, maar die skool s'n. 'n Aktiewe skool assimileer nie die leerders, onderwysers en ouers in die skool se tradisies nie. 'n Aktiewe skool bevraagteken eerder hul tradisies en bemoedig eerder alle tale in beide die formele en informele kurrikulum (Versfeld 1995:27).

Heugh (1993:30) stel dit ook duidelik dat 'n onderwyssisteem wat hoë waarde aan meertaligheid heg tot beter aanvaarding en verdraagsaamheid van linguistiese en kulturele verskille sal lei. Geslagsgelykheid in sosiolinguistiese verdraagsaamheid sowel as gelykheid in taalstatus en -rol word deur meertalige onderwys verseker (Young 1995b:108 in Heugh et al. 1995).

Die bostaande afdeling het gefokus op leerpraktyke, meertaligheid, Taal in Onderwys Beleid, huistaal en addisionele taal binne die Suid-Afrikaanse konteks. In die volgende afdeling sal daar gefokus word op die oorgang vanaf die grondslagfase (graad 3) na die intermediêre fase (graad 4). Dit was belangrik om hierdie veld deeglik te ondersoek aangesien hierdie ondersoek op graad 4-leerders fokus.

3.6 Die oorgang van die grondslagfase (graad 3) na die intermediêre fase (graad 4)

Taalhindernisse veroorsaak inhoudsgapings in die intermediêre en grondslagfases wat volgens die *National Education Evaluation and Development Unit* (NEEDU 2013) tot gebrekkige kognitiewe ontwikkeling bydra (Tshuma & Le Cordeur 2017:710). Daar word tans op 'n aantal intervensies in die grondslagfase gefokus sonder veel aandag aan die intermediêre fase (NEEDU 2013 in Tshuma & Le Cordeur 2017:711). 'n Aantal veranderinge vind egter op hierdie vlak plaas: die mees beduidende een synde die verandering in die onderrigtaal (Spaull 2016 in Tshuma & Le Cordeur 2017:711). Van al die Suid-Afrikaanse leerders het 90% nie Engels as huistaal nie en alhoewel hulle in hul huistale in die grondslagfase onderrig word, word Engels as die onderrigtaal in die intermediêre fase as die amptelike Taal van Leer en Onderrig (TvLO) gebruik (Spaull 2016 in Tshuma & Le Cordeur 2017:711).

Kaiser, Reynecke en Uys (2010:52-53) skryf dat alhoewel talle Suid-Afrikaanse leerders reeds 'n sterk kennis van hul tweede taal het, word daar van die leerders verwag om deur middel van hul tweede taal te leer sonder enige gefokusde ondersteuning of addisionele taallesse in die tyd wat hulle na graad 4 oorgaan. Hierdie tweede taal word ook slegs in die klaskamer gepraat, veral in die laer sosio-ekonomiese omgewings waar leerders nie die tweede taal buite die klaskamer praat nie.

Daar is al verskeie kere bewys dat onderwys in 'n leerder se huistaal die ideaal is: nie net vir effektiewe onderwys in die eerste sewe jaar van skool nie, maar om kulturele diversiteit te help behou (Kaiser et al. 2010:53). Ten spyte hiervan verkies talle ouers en leerders steeds Engels as onderrigmedium omdat Engels as die taal van handel, die regering en wet gesien word en ook as 'n moontlike oplossing vir die armoede-probleem (Kaiser et al. 2010:53).

Die vorige Taal in Onderwys Beleid van 1997 het 'n addisionele benadering tot meertaligheid gehad en dit is in alle Suid-Afrikaanse onderwysinstansies ingesluit sodat betekenisvolle toegang tot die onderwys vir alle leerders verseker word (Basson & Le Cordeur 2013:381). In 2010 is huistaalonderrig tot graad 6 uitgebrei en 'n eerste addisionele taal vanaf graad 1 bygevoeg (DvO 2010), maar die Taal in Onderwys Beleid toon steeds gebreke.

Leesvaslegging wat nie effektief in die grondslagfase toegepas is nie veroorsaak leesbegripsprobleme en oneffektiewe leesvernuif in die intermediêre fase. Kenners meen dat die leesprobleme reeds in die grondslagfase ontstaan waar leerders nie met die nodige vaardighede van geletterdheid onderrig word nie. Leerders moet by die leesteks betrokke raak en krities daarop reageer. Hierdie dieper vlakke van begrip stel leerders in staat om kennis van een konteks na 'n ander oor te dra. Leerders se voorafkennis is in hul taal opgesluit. As hulle nie in hierdie vaardighede onderrig word nie en ook nie kan lees nie, is die kans skraal dat hulle die basiese uitkomst van die kurrikulum sal bereik (Le Cordeur 2010c). Tshuma en Le Cordeur (2017:712) erken:

“Taal is die belangrikste faktor in leesaktiwiteite, derhalwe vir iemand om 'n taal te lees, moet hulle die taal verstaan.”

Daar is oor die algemeen verskeie oorsake vir die swak leesprobleme onder leerders (Le Cordeur 2010b:77). Een van die vernaamste oorsake is dat talle leerders vanaf verskeie diverse agtergronde kom wat nie met die skoolkultuur ooreenstem nie. Volgens Lenski (2008:40 in Le Cordeur 2010b:79) is daar verskeie elemente wat tot die individu se karakter bydra, waar taal een van die beduidenste is. Dit is deur taal waar ons ons eie idees deurgee. Gxilishe (2009 in Le Cordeur 2010b:79) skryf dat taal 'n groot deel van 'n mens se verskillende identiteite uitmaak. Dit verteenwoordig die toegang tot die hele kultuur, 'n kulturele ervaring en die manier waarop ons na die wêreld kyk. Leerders word egter van hul eie kulturele wortels vervreem (Ramphela 2009:11). Dit het tot gevolg dat die leerders op die ou einde die prys moet betaal vir die konstante erosie van inheemse Afrikatale. Daarom is dit van uiterste belang om Afrika se ryk kulturele erfenis in ag te neem wanneer planne opgestel word om leerders se leesvaardighede te help verbeter (Le Cordeur 2010b:79).

Dit is 'n realiteit in Suid-Afrika dat daar op leerders se huistaal in die grondslagfase gefokus word (DvO 2011:9). Wanneer die leerder egter die intermediêre fase betree, verdwyn die fokus van die

leerder se eie huistaal en kultuur om genoeg ruimte en fokus op die ‘nuwe’ onderrigtaal, naamlik Engels, te gee. Die navorser was as onderwyser ook hieraan skuldig omdat sy soveel as moontlik Engels in die klaskamer wou gebruik sodat die leerders al hoe meer vertrouwd met die taal kon word. Alhoewel dit met goeie bedoelings gedoen is, is die fokus en belangrikheid van leerders se tale en kulture verskuif en heeltemal afgeskeep.

Verdere uitdagings vir die oorgang vanaf graad 3 na graad 4 is dat leerders pas uit die grondslagfase gekom het en boonop nou by ’n nuwe fase met addisionele leerareas en die akademiese taal wat daarmee gepaardgaan, moet aanpas (Basson & Le Cordeur, 2014:111). Leerders wat in hul tweedetaal onderrig word se taalvermoë is nie voldoende ontwikkel om meer komplekse beginsels te verstaan nie (Heugh et al. 1995:43). Daar word ook van die leerders verwag om meer onafhanklik te werk as in die grondslagfase (Basson & Le Cordeur, 2014:111).

Lenski (2008:41 in Le Cordeur 2010b:80) dui aan dat leerders wat nie vlotheid in ’n sekere taal in die grondslagfase bereik het nie, dit moeilik sal vind om akademiese tekste, wat in die intermediêre fase gevind word, te lees. Ramphele (2009) skryf ook dat talle leerders besig is om een van die twee oorhoofse onderrigte aan te leer (Engels of Afrikaans) terwyl een van die ander nege amptelike tale (en ander Afrikatale) hierdie leerders se huistale is. Sy voer verder aan dat indien leerders sukkel om die onderrigtaal aan te leer, hulle ook sal sukkel om te lees. In die intermediêre fase is selflees of individuele lees die norm en indien ’n leerder nie die onderrigtaal kan verstaan nie, kan daar nie van die leerder verwag word om in daardie taal te lees en boonop akademiese tekste te ontleed en te beantwoord nie.

Leesstrategieë word nie effektief aan leerders gedemonstreer nie (Le Cordeur 2010b:80). Lenski (2008:42 in Le Cordeur 2010b:80) ondersteun hierdie argument deur aan te voer dat sommige onderwysers glo dat leerders in die grondslagfase leer hoe om te lees en in die intermediêre fase lees om te leer. Die waarheid is egter dat alle leerders in die hoër grade met kompleksere take te doen kry wat hoër leesvaardighede vereis. Die leerders moet daarom met vaardighede en strategieë voorsien word om hierdie komplekse tekste te verstaan.

Dit is ingewikkeld indien leerders vlot in die grondslagfase in hul huistaal kan lees, maar in die intermediêre fase glad nie die onderrigtaal kan lees nie. Daar word ook nie ruimte of tyd in die intermediêre fase gegee om leerders met basiese leesstrategieë van Engels (onderrigtaal) of Afrikaans (addisionele taal) by te staan nie. Hierdie stelling word deur Lenski (2008:44 in Le

Cordeur 2010b:80) ondersteun wat aandui dat die huidige skoolsisteem min doen om sukkelende lesers te ondersteun wanneer hulle die intermediêre fase betree. Daar word vir al die vakke komplekse take in die onderrigtaal gegee, maar leerders sukkel om dit te voltooi aangesien hulle nie 'n begrip van die nuwe onderrigtaal het nie.

Currie (2004:2 in Le Cordeur 2010b:80) skryf dat ons in 'n samelewing en kultuur leef waar dit te maklik vir leerders in die intermediêre fase geword het om hulself as 'mislukkings en verloorders' uit te maak wat nie goed in hul skool en families inpas nie. Sonder leerders se huistaal kan die natuurlike ontwikkeling van leerders se kognitiewe vermoëns belemmer word. Dit gebeur omdat leerders se huistaal volgens Heugh et al. (1995:46 in Basson en Le Cordeur 2013:380) uit die leeromgewing verwyder word. Vogel (2006:41) dui aan dat ons taal gebruik om te verduidelik, te klassifiseer, te veralgemeen, afleidings te maak, gedagtes te manipuleer en om kennis te bekom. Xhosa- en ander Afrikataalsprekendes het dikwels nie hierdie vaardighede onder die knie nie omdat hulle volgens Le Cordeur (2010b:79) van 'n diverse agtergrond afkomstig is en daarom nie oor die nodige woordeskat en leesbegrip van die onderrigtaal beskik nie (Lemmer 1995:89 in Basson & Le Cordeur 2013:380).

In hierdie afdeling het die fokus op die oorgang vanaf die grondslagfase (graad 3) na die intermediêre fase (graad 4) geval. Die volgende afdeling sal op die drie navorsingsubvrae fokus: die ooreenkomste tussen hoe 'n graad 4-Xhosaleerder en 'n graad 4-leerder vanaf 'n ander Afrikaland (Shona- en Franssprekend) Afrikaans aanleer en die uitdagings en positiewe faktore in die leerpraktyke van Afrikaans as 'n eerste addisionele taal.

3.7 Navorsingsubvrae

3.7.1 Watter aspekte beïnvloed die ooreenkomste tussen hoe Afrikaans vir 'n Xhosaleerder en 'n ander graad 4-leerder vanaf 'n ander Afrikaland (Shona- en Franssprekend) aangeleer word?

Alle kontinente, regoor die wêreld, het met immigrasie, emigrasie of verskuiwing te make – hetsy dit een van hierdie aspekte is of al drie. Statistiek het bewys dat meer as 230 miljoen mense internasionale immigrante is, 740 miljoen interne immigrante en miljoene meer direkte bloedverwantes van immigrante (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2016:8). Immigrante-leerders

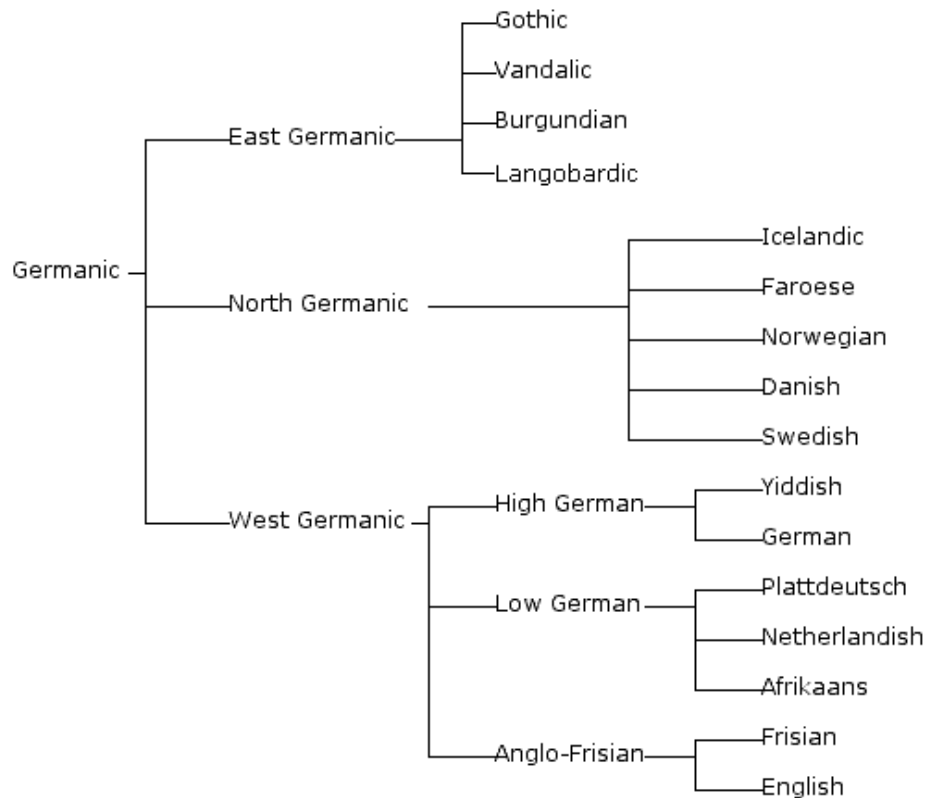
het talle aanpassings om te maak ten opsigte van hul opvoeding waar hulle skool moet gaan in 'n taal en kultuur wat van hul eie huistaal en kultuur verskil.

Baie faktore (biologies en eksperimenteel) speel 'n belangrike rol in taalontwikkeling (Woolfolk 2007:51). Kultuur speel weer 'n belangrike rol om te bepaal watter taalgereedskap nodig is om effektief te kan leer. Leerders ontwikkel taal deur op ander kognitiewe vermoëns voort te bou en aktief te probeer om sin te maak van wat hulle hoor. Kognitiewe vermoëns word ontwikkel deur patrone te soek en reëls te vorm om die blokkiesraaisel van taal bymekaar te sit. Klank, betekenis, woorde, woordvorming, volume, stemtoon, beurt te maak en dies meer moet alles gekoördineer wees voordat 'n leerder effektief in gesprekke kan kommunikeer (Woolfolk 2007:51).

Dit sal dieselfde wees vir enige leerder: hetsy dit 'n Xhosa- of Afrikataalsprekende leerder is. Dieselfde faktore sal 'n rol in hul taal- en kognitiewe ontwikkeling speel.

Cummins (1984, 1994a) skryf hoe vaardiger 'n leerder in sy/haar huistaal is, hoe vinniger sal hy/sy 'n addisionele taal kan bemeester. Bykomend tot al die faktore van bemagtiging, status en herkenning staan huistaalontwikkeling sentraal tot tweedetaalontwikkeling. Taalonderwysers stem saam dat hoe vaardiger leerders in hul huistaal is, hoe vaardiger sal hulle in die addisionele taal kan wees. Tale ontwikkel nie in verskillende afdelings in die brein nie. Tale sal met mekaar in interaksie tree en op hierdie wyse word kennis oorgedra. Wanneer die huistaal afgeskeep word, word die ontwikkeling van die addisionele taal verstadig (Versfeld 1995:26-27 in Heugh et al. 1995).

'n Mens moet egter in ag neem dat daar 'n reuse verskil tussen Afrikatale aan die een kant en Engels of Afrikaans aan die ander kant bestaan (North Germanic Languages 2017). Afrikaans en Engels is van Germaanse afkoms, dus het hierdie twee tale meer ooreenkomste en kan dit makliker met mekaar verbind en derhalwe aangeleer word (North Germanic Languages 2017).



Figuur 3.1: Germaanse tale (North Germanic Languages 2017)

'n Praktiese voorbeeld volg:

Afrikaans: *Die man en vrou onderrig hulle kinders.*

Engels: *The man and woman teach their children.*

'n Afrikataal en Afrikaans het nie dieselfde sintaksis nie. Dit sal 'n groter uitdaging wees vir 'n Afrikaanssprekende om IsiXhosa te leer en 'n Xhosaspreekende om Afrikaans aan te leer.

Afrikaans: *Die man en vrou onderrig hulle kinders.*

IsiXhosa: Indoda **nomfazi** bafundisa abantwana **babo**.

Direkte vertaling van IsiXhosa: *Man en vrou hulle onderrig kinders van hulle.*

Dit is duidelik dat die sintaksis van 'n Afrikataal en Germaans grotendeels verskil en dit vanselfsprekend moeiliker vir 'n Xhosaspreekende leerder sal wees om 'n Germaanse taal aan te leer.

Leerders ervaar aanvaarding wanneer hulle aangemoedig word om hul eie huistaal te gebruik wanneer hulle 'n addisionele taal leer. Dit dra ook waarde in die erkenning van die belangrikheid van huistaalontwikkeling (Versfeld 1995:26 in Heugh et al. 1995).

Cummins (2011:1976) dui aan dat beskikbare hulpbronne en literatuurbetrokkenheid 'n kernrol speel om leesbegrip en leesvaardighede onder tweede- of derdetalsprekers aan te moedig. Die ontwikkeling van 'n leerder se huistaal speel 'n positiewe rol in die leerder se addisionele taalontwikkeling. Sosiale magsverhoudinge speel 'n direkte rol in die bevordering van skoolmislukking onder leerders van minderbevoorregte gemeenskappe. Geletterdheid in twee of meer tale sal 'n positiewe hulpbron in leerders se persoonlike en opvoedkundige ontwikkeling speel (Cummins et al. 2006:298; Jessner 2010).

Twee van die mees omstrede opvoedingskwessies is eerstens die onderrig van immigrante-leerders en tweedens die effektiefste maniere om lees te onderrig (Cummins 2011:1974). Hierdie twee kwessies is aspekte wat in hierdie navorsing met betrekking tot die onderrig van Afrikaans EAT onder Xhosasprekende en immigrante-leerders ondersoek sal word. Vir beide groepe speel skole 'n kardinale rol in die ontwikkeling van 'n addisionele taal.

'n Leerder se vlak van leesbetrokkenheid is 'n beter bepaler van sy/haar vaardigheid as sy/haar sosio-ekonomiese agtergrond. Daar word aanbeveel dat onderwysers eerder leerders se belangstelling in lees moet aanmoedig as 'n poging om negatiewe huislike omstandighede te oorkom (Cummins 2011:1978).

Volgens Donald, Lazarus en Lolwana (2010:183-185) is die volgende redes belangrik vir die onderrig en leer in 'n leerder se tweede taal: Onderwysers moet eerstens onthou dat taal, denke en leer in 'n noue samewerking met mekaar tree. Dit neem 'n lang tyd vir leerders om effektiewe vaardighede in 'n tweede taal te leer. Indien 'n leerder in sy/haar eie vermoëns begin twyfel, gaan dit die vaardigheid en selfvertroue in hierdie tweede taal beïnvloed. Onderwysers moet nooit 'n leerder se identiteit en kultuur afskeep nie (Donald et al. 2010:183). Wanneer dit gebeur, sal die leerder sy/haar eie taal en kultuur as minderwaardig begin ag (Alidou, Boly, Brock-Utne, Diallo, Heugh & Wolff 2006). Die kwaliteit van onderrig en leer kan negatief beïnvloed word waar nóg die leerders en nóg die onderwysers gemaklik en bekwaam in die tweede taal voel (Donald et al. 2010:183). 'n Onderwyser wat self nie Afrikaans ken en verstaan nie kan dit nie suksesvol aan leerders onderrig nie.

Pegrum (2008:138 in Basson & Le Cordeur 2013:387) voer aan dat tweedetaalverwerwing 'n kognitiewe proses is wat sosiaal gekonstrueer word. Effektiewe integrasie van die kognitiewe sowel as sosiale prosesse deur opvoeders kan woordeskatontwikkeling bevorder. Die leerders se kultuur en belangstellings behoort in die onderrigprogram ingesluit te word.

Suid-Afrika het 'n meertalige onderwysbeleid waar huistaalonderrig in die grondslagfase en die aanleer van een van ons elf amptelike tale as 'n addisionele taal daarna moet plaasvind. Dit sal goed wees indien die Afrikataal wat die meeste in 'n spesifieke provinsie gepraat word, in skole aangeleer word. Praktiesgewys moet onderwysers meertalige vaardigheid en vlotheid probeer beoefen sodat suksesvolle onderrig en leer kan plaasvind. Onderwysers moet kennis neem van die verskillende kulture en agtergronde binne hul klaskamer en sodoende sensitief wees vir die verskeidenheid maniere waardeur taal gereflekteer word (Donald et al. 2010:184). Onderwysers in 'n multikulturele en meertalige klaskamer moet positiewe houdings hê, daar moet aktiewe taalinteraksies in die klas plaasvind en kulturele respek moet aangevoer en behou word (Donald et al. 2010:185).

Dit is belangrik om in ag te neem dat wanneer derdetaalsprekers akademies swak doen, dit nie noodwendig as gevolg van leemtes in hul vaardighede is nie. Hulle moet nog gewoon raak aan die betrokke leermateriale en kontekste (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2016:12). Hoe kan 'n mens byvoorbeeld van 'n leerder verwag om 'n skryfstuk oor die see te skryf as hy/sy nog nooit die see gesien, gevoel of ervaar het nie? Tyd is 'n belangrike faktor om in ag te neem vir die leerpraktyke van 'n addisionele taal. Derde- of vierdetaalsprekers sal vanselfsprekend meer tyd benodig as 'n eerste- of tweedetaalspreker.

Tale word nie in isolasie in die brein gestoor nie: dit is op verskeie maniere aan mekaar verbind en beïnvloed mekaar in 'n dinamiese sisteem (Bialystok 2001 in Haukås 2016:2). Onderwysers moet daarom probeer om die addisionele taal, Afrikaans, in samewerking met die leerders se bestaande kennis van hul huistaal en hul addisionele taal, Engels, te onderrig. Leerders moet bewus word van die strategieë wat hulle vantevore gebruik het om 'n nuwe taal aan te leer. Leerders kan oor hierdie strategieë reflekteer, dit toets en evalueer om te bepaal tot watter mate dieselfde strategieë geïmplementeer kan word in die aanleer van die nuwe taal (Neuner 2004 in Haukås 2016:2). Die leerders moet bereid en gemotiveerd wees om dit wat hulle reeds van hul bestaande tale weet, te aktiveer en hierdie kennis in toekomstige taalleer toe te pas (Haukås 2016:9).

Bekwame onderwysers is hierin nodig. Haukås (2016:2,8) se navorsing dui daarop dat talle onderwysers voel dat hoe meer tale 'n mens leer, hoe makliker sal dit word om 'n nuwe taal te kan leer.

Dit is dus duidelik dat daar talle ooreenkomste (en verskille) is in die wyse van hoe 'n graad 4-Xhosaleerder en 'n graad 4-leerder van 'n ander Afrikaland (Shona- en Franssprekend) Afrikaans aanleer. Die vernaamste uitdagings in die leerpraktyke van Afrikaans sal nou bespreek word.

3.7.2 Hoe beïnvloed die vernaamste uitdagings graad 4-Xhosa-, Shona- en Franssprekende leerders se leerpraktyke, met betrekking tot Afrikaans EAT?

3.7.2.1 *Belangrike faktore vir taalonderwysers*

Indien leerders negatiewe leerpraktyke van Afrikaans Eerste Addisionele Taal het, kan die taalgrens moontlik in 'n leergrens ontaard. Die volgende faktore is belangrik vir taalonderwysers om in ag te neem: spesifieke individue, die kurrikulum, die leeromgewing, die huisomgewing (direkte ekonomiese, sosiale en kulturele toestande) en die plaaslike en wyer gemeenskap (die wyer ekonomiese, sosiale en kulturele toestande) (Donald et al. 2010:21). 'n Verduideliking van hierdie faktore volg.

Die spesifieke individue verwys na die leerders en die onderwysers in die klaskamer. Die kurrikulum sluit die onderrigmetode, taalonderrig, leermateriale, onderrig- en assesseringstrategieë sowel as die organisasie en bestuur van die klaskamer in (Donald et al. 2010:21). Die leeromgewing is beide die fisiese (die klasuitleg en hoe die leerders in die klas geplaas is) en psigososiale (leerders se verhouding met medeleerders en onderwysers) toestande van die klas. Die huisomgewing verwys na die gesin se finansiële omstandighede, die leerder se verhouding met sy/haar gesin en familie en ook die direkte kultuur (byvoorbeeld die IsiXhosa kultuur) van die leerder. Die plaaslike en wyer gemeenskap verwys weer na die stad of dorp se finansiële toestande, die verhoudings met die bure en die kultuur van die plaaslike gemeenskap. In Suid-Afrika is 'n multikulturele samelewing glad nie ongewoon nie. Daarom is dit nie vreemd as daar IsiXhosa,

SeSotho, IsiZulu, Engelse, Afrikaanse en deesdae al hoe meer immigrante-kulture in een gemeenskap gevind word nie.

Le Cordeur (2016:35) skryf dat ons egter werklik bekommerd moet wees oor die aantal Afrikataalsprekende leerders wat nie akademiese sukses behaal nie; nie as gevolg van 'n gebrek aan intelligensie nie, maar omdat hulle nie in staat is om hul sienings in die dominante onderrigtaal te kan uitdruk nie. Wolff (2006:50) stel dit so duidelik:

“Taal is nie alles in opvoeding nie, maar sonder taal is alles in opvoeding niks.”

Daar is reeds 'n verskeidenheid faktore wat 'n rol speel om te verseker dat die ideale fasilitering van leer kan plaasvind. Dit is dus duidelik dat verskeie aspekte en faktore in ag geneem moet word om die aanleer van 'n taal suksesvol te kan laat geskied, wat nog te sê 'n eerste of tweede addisionele taal. 'n Mens kan daarom net die sielkundige kwessies voorstel van wat 'n leerder moet beleef om in sy/haar tweede taal te moet leer. Hierdie ondersoek gaan oor die aanleer van 'n addisionele taal op tweede taalvlak in leerders se derde, vierde of selfs vyfde taal. Dit is vanselfsprekend dat daar 'n verskeidenheid faktore is wat onderwysers in ag moet neem om leerders met hierdie kwessie te ondersteun.

3.7.2.2 Verdere uitdagings in die taalklaskamer

'n Verdere uitdaging vir Xhosasprekende en immigrante-leerders is om die inhoud van die werk te probeer bemeester terwyl hulle boonop die akademiese taal van hul nuwe 'huistaal' probeer vaslê. Alhoewel dit makliker is om die alledaagse, 'gewone' spreektaal van hierdie nuwe 'huistaal' in te oefen kan dit gemiddeld vyf tot sewe jaar neem om sterk akademiese taal onder die knie te kry (Cummins 2000; Hakuta, Butler & Witt 2000 in Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2016:10). Hierdie leerders beskik nie oor die taalvermoë om leerinhoud in Engels teen dieselfde tempo as eerstetaalsprekendes te bemeester nie (Basson & Le Cordeur 2013:387). Onvoldoende woordeskat sal tot kommunikasieprobleme lei wat weer veroorsaak dat leerders nie aan klasbesprekings kan deelneem nie (Lemmer 1995:90-91; Hooijer & Fourie 2009:138 in Basson & Le Cordeur 2013:387).

Die bemeestering van taal is nog moeiliker wanneer die derde- of vierdetaalsprekers se opvoeding ontwig is. Dit is 'n algemene tendens onder die immigrante-leerders wat 'n paar maande tot en met 'n jaar of twee van skool gemis het as gevolg van hul reis en trek na Suid-Afrika. Hierdie leerders kan 'n swak grondslag in hul huistaal hê of meer as een taal praat, maar nie een van die tale ten volle onder die knie hê nie (Olsen 1995 in Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2016:11).

Sosio-ekonomiese uitdagings speel 'n groot rol in die uitdagings van leer in skole (wat nog te sê die aanleer van 'n addisionele taal). Ramphela (2009:11 in Le Cordeur 2010b:80) voer aan dat helfte van Suid-Afrikaanse leerders onder of naby die broodlyn leef: sommige leerders woon in skuilings in informele nedersettings, in voertuie, saam met familie of op straat, terwyl ander weer skool moet mis omdat hulle na hul jonger familielede moet omsien. Dit is 'n harde realiteit wat die navorser ook in haar jare as onderwyser beleef het en sy kan hiermee beaam dat armoede definitief 'n negatiewe rol in die onderrig- en leerpraktyke speel. Taylor, Pearson, Harris en Garcia (1995:27 in Le Cordeur 2010b:80) stem saam dat die uitdagings van armoede baie leerders verhoed om hul volle potensiaal te bereik.

Ongelukkig gebeur dit ook dat skole nie soveel aandag aan die behoeftes van tweede- of derdetaalsprekers gee nie, of nog erger: hierdie leerders kan bestempel word dat hulle 'n negatiewe bydrae tot gestandaardiseerde toetsuitslae, en die gemiddeld van die skool, lewer (Menkin 2008; Suárez-Orozco, Suárez-Orozco & Todorova 2008 in Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2016:11).

'n Mens moet die reeks sosiale en emosionele uitdagings van immigrante-leerders in ag neem waar hierdie leerders stres ervaar om nuwe familie-verhoudings op te bou (Suárez-Orozco et al. 2008 in Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2016:12). Die navorser het ondervind dat talle immigrante-leerders eers na Suid-Afrika verhuis en tydelik saam met familie of familie-vriende moet bly terwyl hul ouers nog in hul tuisland is of die omgekeerde. Sy het verder ook ondervind dat daar talle Suid-Afrikaanse leerders is wat ook by ander familielede (byvoorbeeld oupas en oumas) moet bly omdat hul ouers na ander stedelike gebiede of provinsies moet verhuis vir beter werkseleenthede.

Dit is moontlik dat, wanneer die Xhosasprekende of immigrante-leerders sukkel om die nuwe taal aan te leer, hulle in 'n 'stil fase' gaan waar hulle as't ware onsigbaar in die klaskamer word (Merchant 1999). Dit is juis tydens hierdie periode waar die leerders vatbaar vir boelie-bedrywighede kan wees (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2016:12).

Wiskunde en ander vakke word negatief beïnvloed as gevolg van 'n gebrek aan taal (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2016:13; Tshuma & Le Cordeur 2017). Hoe kan 'n mens van Xhosasprekende of immigrante-leerders verwag om byvoorbeeld woordsomme uit te voer as hulle nie 'n volledige begrip van die taal het nie? Talle navorsing het reeds die probleme en leergrense van Afrikataalsprekende-leerders beklemtoon wanneer hierdie leerders Wetenskap en Wiskunde moet aanleer (Aikenhead 2006 in Webb 2013:91) sowel as die botsings in wêreldsienings tussen plaaslike kulture en die wetenskapkultuur (Malcolm 2007 in Webb 2013:91). Malcolm (2007 in Webb 2013:91) dui aan dat die wetenskaplike wêreldsienings partykeer met die tradisionele Afrikakulturele wêreldsienings bots en hierdie botsings kan ongemak of vervreemding vir Afrikaleerders veroorsaak wat weer tot gevolg kan hê dat hierdie studente eerder nie wetenskap op skoolvlak wil neem nie.

Onderwysers moet die tradisionele Afrikakulturele wêreldsienings ken en verstaan sodat hulle dit in die skoolkurrikulum kan inkorporeer. Dit sal die gevoelens van vervreemding of verstoting onder die leerders verminder. In Suid-Afrika roep Horsthemke en Schafer (2007 in Webb 2013:93) vir meer kritiese ondervraging van 'etniese' aspekte in die onderwys sowel as die uitdagende begrippe van 'Westers', 'Eurosentries' en 'etniese wetenskap'. Ogunniyi (2007a in Webb 2013:93) voer aan dat alhoewel vordering vir die integrasie van inheemse kennis in die Wetenskap en Wiskunde kurrikulum in Suid-Afrika aangemoedig is, is talle onderwysers nog steeds onseker oor die vereistes en hulle bevraagteken ook hul vermoëns om op radikale verskillende onderrig- en leerstrategieë te reageer (Webb 2013:93).

Daar is verdere uitdagings met taalonderwysers se kennis en vermoëns van multikulturele en meertalige klaskamers. Onderwysers het nie voldoende opleiding in tweedetaalonderrig of tweedetaalverwerwing nie en daarom beskik hulle ook nie oor die nodige vaardighede om die leerders te ondersteun nie (Basson & Le Cordeur 2013:387). Volgens Neuner (2009) sal die volgende aspekte 'n bydrae lewer tot die suksesvolle transformasie van die skool: die onderwysers is positief oor kurrikulumveranderinge, hulle kry effektiewe opleiding daarin en daar is voldoende leermateriale om hulle daarmee te ondersteun.

'n Groter uitdaging is dat onderwysers nie voldoende opleiding in 'n nuwe leerbenadering ontvang sodat hulle kan sien hoe hierdie nuwe benadering hul leerders se leer sal help bevorder nie. Navorsing toon dat daar nie genoeg tyd vir onderwysers is om hul meertalige kennis en bewustheid

te help bevorder nie (De Angelis 2011; Otwinowska 2014 in Haukås 2016:13). Die realiteit is dat onderwysers hoofsaaklik op handboeke aangewese is as gevolg van 'n gebrek aan tyd en werkslading. Onderwysers sien dikwels die handboek as die kurrikulum eerder as om vanaf die kurrikulum self te beplan (Talmage 1972; Bachmann 2004 in Haukås 2016:14).

Volgens Dowling en Maseko (1995:100 in Heugh et al. 1995) is die ontwikkeling en bevordering van inheemse tale in die verlede baie afgeskeep en hierdie verwaarlosing is duidelik sigbaar in die verlies aan hulpbronne wat in hierdie tale beskikbaar is. Dit sal vanselfsprekend 'n negatiewe impak op Xhosasprekendes hê.

3.7.2.3 Prestasie-gapings van ander taalsprekendes

Au (1998) skryf dat daar vyf vername redes is vir die prestasie-gaping van ander taalsprekendes of immigrante-leerders. Alhoewel die studie in Amerika geloods is, is daar talle ooreenkomste met die onderwyssituasie in Suid-Afrika en die bevindings van hierdie ondersoek. Die linguistiese verskille speel eerstens 'n definitiewe rol omdat verskeie leerders vanaf diverse agtergronde in verskillende tale praat (Au 1998:301).

Kultuurverskille is 'n tweede moontlike rede vir die prestasie-gaping onder diverse leerders omdat leerders dit sal moeilik vind om in 'n skool te leer waar die skool se onderrigmetodes nie hul gemeenskap se kulturele waardes en standarde volg nie (Au 1998:302; Good, Masewicz & Vogel 2010:330). As onderwyser het die navorser eerstehands ervaar hoe kultuurverskille tot dissiplinêre probleme lei. Leerders leer verskillende waardes aan by die huis en beïnvloed mekaar se waardes in die skool.

Au (1998:302) is van mening dat diskriminasie teen leerders wat van ander lande en ander kulture afkomstig is, bydra tot die prestasie-gaping onder diverse leerders. Leerders vanaf diverse agtergronde word dikwels as swak lesers bestempel en word in die laagste leesgroepies geplaas. Dit skep 'n verkeerde stereotipering of diskriminering dat leerders van arm gemeenskappe swak presteerders is. Dit is onder andere hierdie siening wat die navorser met hierdie navorsing verkeerd wil bewys.

Die vierde rede sluit by die derde rede aan, naamlik minderwaardige onderwys. In Suid-Afrika bevind ons ook dat die verwaarloosde geboue, onervare onderwysers, en gewelddadige samelewings meestal deur die Afrikataalsprekende-leerders ondervind word. Hierdie materiële toestande en die toestande van die leerders en hul gemeenskappe lei tot die wrede ongelykhede in hul opvoedkundige geleenthede (Kozol 1991 in Au 1998:303; Good et al. 2010).

Die vyfde rede vir die prestasie-gaping onder diverse leerders is dat hulle nie die belangrikheid van skoolprestasies verstaan nie. Nie alle leerders het 'n begrip van die belangrikheid van skool ten opsigte van toekomstige indiensneming en ander werksgeleenthede nie (Au 1998:303).

Onderwysers wat hul rol as belangrik sien tot die toevoeging van 'n addisionele taal en kulturele samewerking sal meer leerders bemagtig. Diegene wat probeer om leerders se huistale te vervang en gevolglik 'n bydrae te lewer tot die vermindering van leerders se kulturele herkoms (Cummins 1988:139) sal meer skade aanrig eerder as om positiewe leerpraktyke te inkorporeer.

In hierdie navorsing val die fokus op die positiewe leerpraktyke en dit sal toon dat daar verskeie positiewe ervarings van leerders is wat met groot sukses 'n addisionele taal bemeester.

Daar sal nou vervolgens ondersoek ingestel word na die positiewe faktore wat leerders se leerpraktyke met betrekking tot Afrikaans EAT beïnvloed.

3.7.3 Wat is die belangrikste positiewe faktore wat graad 4-Xhosa-, Shona- en Franssprekende leerders se leerpraktyke met betrekking tot Afrikaans EAT beïnvloed?

'n Goeie skool en goeie onderwysers het ten doel om leerders te bemagtig, hetsy dit Suid-Afrikaanse, Xhosasprekende of Afrikataalsprekende leerders is. Hiervoor is positiewe leerpraktyke nodig.

Volgens Cummins (2011:1987) is diegene wat gesamentlike lees en sosiale interaksie beoefen meer suksesvol as diegene wat individuele lees behartig. Hierdie teorie stem ook ooreen met Vygotsky (1978) se sosiale konstruktivistiese teorie. Sosiale interaksie is belangrik vir die konstruksie van kennis (Woolfolk 2007:48) en kan tot die verbetering van leerders se woordeskat en leesbegrip lei. Cummins (2011:1977-1978) het bevind dat sommige leerders wat uit 'n laer inkomste huis en laer opvoeding kom beter lesers was as diegene in 'n hoë inkomste huis en 'n

hoër opvoeding. Gesamentlike lees oorkom dus tradisionele grense tot leesprestasies soos leerders se geslag, hul ouers se opvoeding en hul huis-inkomste. Aktiewe deelname is 'n kernaspek vir leerdersukses binne die skool (Cummins 2007:1).

3.7.3.1 Verskillende strategieë vir suksesvolle tweedetaalleer

Daar is verskillende strategieë vir die suksesvolle aanleer van Afrikaans as 'n eerste addisionele taal byvoorbeeld 'n ooreenstemmende Taal in Onderwys Beleid wat op skoolvlak ontwikkel word. Skool-administratiewe beamptes het belangrike verantwoordelikhede en geleenthede: die skool se ondersteuningspan moet saam met die onderwysers werk om toepaslike beleide en praktyke te ontwikkel vir 'n multikulturele en meertalige skoolgemeenskap. Die kurrikulum moet aan leerders se bestaande kennis verbind word en leerders se lees- en skryfvaardighede moet aanhoudend aangemoedig word. Laastens is dit belangrik dat onderwysers op so 'n wyse sal onderrig dat die leerders se identiteite bevestig word (Cummins 2007:4). Die Onderwys gaan oor menseverhoudings. Hoe meer die onderwysers oor die leerders leer, hoe meer sal die leerders oor die onderwyser leer (Cummins 2007:4).

Ondersteuningsprogramme, waar Xhosasprekende of immigrante-leerders met mekaar in groepe geplaas word, kan in skole gevorm word. Op hierdie wyse kan die leerders mekaar akademies en emosioneel ondersteun. Die leerders sal hierdeur besef dat hulle nie alleen is nie en die onderwysers kan terselfdertyd meer oor die leerders leer (Suárez-Orozco, Martin, Alexandersson, Dance & Lunneblad 2013 in Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2016:12).

Dit is belangrik dat onderwysers opleiding sal ontvang om diversiteit in terme van taal en kultuur in hul klasse te kan hanteer (Basson & Le Cordeur 2013:388). Onderwysers moet hul onderrig- en leerstrategieë kan aanpas sodat Xhosasprekendes en ander Afrikataalsprekendes in alle vakke aan verskeie strategieë en benaderings blootgestel word. Ramírez (1995:24 in Basson & Le Cordeur 2013:388) voer aan dat verskillende benaderings toegepas moet word sodat 'n mens alle leerders kan akkommodeer. Volgens Tshuma en Le Cordeur (2017:720) is enige opvoedingstelsel net so goed soos sy onderwysers. Die bevordering van taalbevoegdheid mag tydens en ná aanvanklike onderwysopleiding die kwaliteit van alle vakonderrig in Suid-Afrika verbeter.

Wanneer leerders hul eie huistale in die aanleer van 'n addisionele taal gebruik, sal daar positiewe gevoelens teenoor die ontwikkeling van 'n addisionele taal ontstaan. Huistaalontwikkeling is sentraal tot tweedetaal-aanleer. Tale word nie in aparte afdelings in die brein ontwikkel nie, maar tree met mekaar in interaksie en dra kennis van die een taal na die nuwe taal oor (Versfeld 1995:26-27 in Heugh et al. 1995).

Basson en Le Cordeur (2013:388) sluit hierby aan deur te beklemtoon dat positiewe emosionele ervarings in die klas geskep moet word. Daar moet genoeg geleenthede vir leerders geskep word deur die erkenning van hul kultuur en die keuse van die aktiwiteite sodat leerders sukses kan ervaar (Lemmer 1995:93; Linnenbrink & Pintrich 2003:126-127 in Basson & Le Cordeur 2013:388). Dit sal, volgens Pegrum (2008:138) help bepaal hoe gemotiveerd die leerders is om te kommunikeer en oor ander kulture te leer.

3.7.3.2 Positiewe faktore vir die bemagtiging van tweede- of derdetaalsprekers

Positiewe faktore wat tot die bemagtiging van Afrikaans bydra, hetsy dit vanaf 'n Xhosasprekende leerder of 'n immigrante-leerder geskied, word deur Cummins (1986:25-36 in Baker 1993:240-244) deurgegee. Indien leerders se huistale en kulture tot 'n groot mate 'n belangrike rol speel en gedurig in die klas geïnkorporeer word, sal dit positiewe taalaanleer help bewerkstellig. Ouers en die gemeenskap se rol maak 'n belangrike positiewe bydrae tot tweedetaalaanleer. Basson en Le Cordeur (2013:388) skryf dat die belangrikheid van huistaalonderrig aan die ouers gekommunikeer moet word en waar ouers teen huistaalonderrig besluit moet leiding van die Nasionale Departement van Basiese Onderwys voorsien word oor hoe die ouers gepaste ondersteuning aan hul kinders tuis kan gee. Aktiewe deelname eerder as passiewe ontvangers lewer weer eens, volgens Vygotsky (1978) 'n positiewe bydrae. Dit is belangrik om ondersoek in te stel na die leerder se sosiale en opvoedkundige sisteme of kurrikulum eerder as om die probleme by die leerder self te gaan soek (De Klerk 1995:31 in Heugh et al. 1995).

De Klerk (1995:31 in Heugh et al. 1995) skryf dat deur IsiXhosa as 'n vak by die skool aan te bied sal die selfbeeld en selfvertroue van die Xhosasprekende minderheidsgroep verhoog omdat hul taal en kultuur as geldig in die skool gesien word. Die teenwoordigheid van 'n Xhosasprekende of

Afrikataalsprekende onderwyser by die skool sal ook 'n moontlike bydrae lewer tot die verhoging in die waarde en status van Xhosasprekende of Afrikataalsprekende leerders.

Enige skool kan 'n tweetalige of meertalige beleid in plek stel om tot die bemagtiging van leerders by te dra. Hier speel onderwysers se houdings 'n belangrike rol, waar die onderwysers 'n positiewe en verwelkomende houding of verbinding moet hê tot die insluiting van ander tale en sodoende 'n meertalige klaskamer as bevoordelend stel (De Klerk 1995:32 in Heugh et al. 1995).

Die betrokkenheid van die ouers en gemeenskap speel 'n integrale rol in die veranderingsproses. Wanneer ouers se status en mag in die skoolproses bevorder word, sal dit vanselfsprekend 'n positiewe uitwerking op die leerders se status en selfbeeld hê. Ouers kan ook gebruik word om die onderwysers by te staan waar die onderwysers nie die huistale van die leerders kan praat nie (De Klerk 1995:33; Good et al. 2010).

Die navorser stem saam met De Klerk (1995:33) dat groter veranderings in die gemeenskap nodig is en Afrikatale groter aansien moet geniet.

Een van die algemeenste verskonings waarom Afrikatale nie as 'n taal van onderrig en leer kan funksioneer nie is as gevolg daarvan dat sekere toepaslike wetenskaplike konsepte en woordeskat nie in hierdie tale beskikbaar gestel is nie. Hierdie probleem beïnvloed beide die klaskamerpraktyk en die voorsiening van handboeke of materiale daarin. Hierdie argument is verbind aan die aanname dat tale, soos Engels, 'natuurlik' hierdie konsepte en woordeskat insluit. Dit is presies 'n voorbeeld van hoe linguistiese rassisme werk: verkeerde aannames oor die magposisie ontstaan wat tot gevolg het dat wanopvattinge oor die status van die nie-dominante tale ontwikkel word (Heugh & Siegrühn 1995:97).

Volgens Heugh en Siegrühn (1995:97) is daar eerstens geen linguistiese rede waarom enige taal nie verder uitgebrei kan word om moderne woordeskat, wat van toepassing op die wetenskap en tegnologie is, te ontwikkel nie. Afrikaans is self een van die tale wat ook deur die uitbreidingsproses gegaan het tot die punt waar dit vandag in alle moderne kontekste gebruik kan word. Antieke bybelse Hebreeus en Japannees is twee voorbeelde van tale wat ook gemoderniseer is om juis dit te doen. Daar is daarom geen rede waarom Afrikatale nie dieselfde kan doen nie (Heugh & Siegrühn 1995:97 in Heugh et al. 1995).

Heugh en Siegrühn (1995:97) skryf tweedens dat daar 'n mite is dat sommige tale geheel en al suiwer is. Dit is egter belangrik om te weet dat die meeste van die woordeskat binne die gestandaardiseerde geskrewe verskeidenheid van Engels nie-oorspronklike Engels is. Groot persentasies Engelse woordeskat-items is van Grieks, Latyn, Duits, Frans, Hindi en selfs Afrikaans afkomstig. Alle tale leen by mekaar. IsiXhosa het byvoorbeeld al baie van Engels en Afrikaans geleen terwyl Suid-Afrikaanse Engels weer van IsiXhosa, IsiZulu, SeSotho en dies meer geleen het. Geen taal is geïsoleerd en staties nie: dit is 'n organiese proses waar mense van verskillende tale met mekaar in kontak kom en dit gevolglik tot die evolusie van ander tale lei (Heugh & Siegrühn 1995:97).

Agnihotri (in Heugh en Siegrühn 1995:98) voer aan dat 'n onder-na-bo benadering tot taalbeplanning nodig is en dat baie taalbeplanningkundiges in Afrika glo dat dit onvanpas is vir slegs die regering om die onderrigbeplanning te fasiliteer. Die navorser is van mening dat onderwysers 'n belangrike rol behoort te speel in kurrikulumbeplanning aangesien onderwysers die direkte rol speel in die uitvoering van onderrig en leer van die skoolkurrikulum.

Chumbow (in Heugh & Siegrühn 1995:98), 'n leierfiguur in taalpolitiek en -beplanning in Afrika voer aan dat aandag aan die nood van inheemse kennis en internasionale wetenskap en tegnologie, wat in Afrika geïntegreer moet word met inheemse Afrikatale, gegee moet word. Hy voer aan dat die wetenskap en tegnologie nie toepaslik kan wees indien dit in 'n nie-Afrikataal bly nie, aangesien sowat 80% Afrikataalsprekendes nie die taal kan praat waarin tegnologie eers geskep is nie. Chumbow stel voor dat taalbeplanningskomitees gestig moet word vir verskeie Afrikatale om toepaslike en relevante woordeskat in die area van tegnologie te help ontwikkel (Heugh & Siegrühn 1995:98).

3.7.3.3 Positiewe aspekte ten opsigte van 'n taalgelykheidsbeleid

Verdere positiewe aspekte ten opsigte van 'n taalgelykheidsbeleid is dat elke leerder geregtig daarop sal wees om in sy/haar huistaal en erkende streekstaal onderrig te ontvang. Universiteite en onderwyskolleges behoort daarna te streef om toekomstige onderwysers hiervoor op te lei. 'n Onderwysstudent behoort te kan gradueer met die vermoë om in 'n meertalige klaskamer te kan

onderrig. Deur nie in die taalbehoefte van die klas te slaag nie sal tot gevolg hê dat daar ook nie aan die taalbehoefte van die gemeenskap voldoen word nie (Dowling & Maseko 1995:106).

'n Ooreenstemmende positiewe aspek vir Xhosasprekendes sowel as vir ander Afrikataalsprekendes is dat meertaligheid verder as die klaskamer sal floreer indien die onderwysers 'n positiewe, ondersteunende en kreatiewe voorbeeld stel deur hul ongetwyfelde mag om dit te kan bevorder en te gebruik (Young 1995b:109). Weer eens word die onontbeerlike invloed en mag van onderwysers beklemtoon. Le Cordeur (2010a:117) voer aan dat 'n interaktiewe benadering in die klaskamer nie net vereis dat verskillende benaderings interaktief toegepas word nie; dit vra ook dat alle onderwysers interaktief sal saamwerk om 'n nasionale probleem te help oplos.

Webb het in 2013 ondersoek ingestel na die belangrikheid daarvan om die inheemse kennis van Afrikatale, spesifiek IsiXhosa, in skole te inkorporeer. Hy skryf dat herkenning van sosiale geregtigheid en kulturele sensitiwiteit sal seëvier indien inheemse kennis in die skoolkurrikulum geïnkorporeer word (Webb 2013:89). Hierdie herkenning sal suksesvol geskied deur konstruktivisties-georiënteerde, diverse en multikulturele klaskamers waar onderwysers toegang tot sowel leerders se bestaande kennis oor die wetenskap kan kry as dit uit te daag, om terselfdertyd individuele leerders se kulture te eer en te respekteer (Yore 2011 in Webb 2013:91). Deur middel van die oordrag van inheemse kennis sal ons erfenis behoue en beskerm kan bly en terselfdertyd word kulturele diversiteit bevorder. Leerders word aan hul erfenis herinner en leer om altyd respek vir hul erfenis te ontwikkel en te behou (Webb 2013:101-102).

Op die ou einde streef die Onderwys daarna om leerders te bemagtig. Die konsep van bemagtiging staan sentraal tot Cummins (1994a) se raamwerk vir die bemagtiging van die minderheid leerders. Cummins (1994a) bekou bemagtiging as beide 'n bemiddeling en uitkomst-veranderlike (Sleeter 1991). Bemagtigde leerders het selfvertroue in hul eie kulturele identiteit, sowel as kennis rakende die skoolstrukture en interaktiewe patrone. Die leerders kan daarom suksesvol aan skoolleer-aktiwiteite deelneem (Sleeter 1991; Au 1998:304).

Deur middel van bemagtiging sal die leerders eienaarskap oor geletterdheid (die doel van die taalkurrikulum) kan neem (Cummins 1994a in Au 1998:309). Onderwysers sal die belangrikheid van leerders se huistale erken en meertaligheid as 'n verkose en haalbare doel beskou. Onderwysers wat hul leerders wil bemagtig, sal artefakte gebruik wat die leerders se diverse

kulture op 'n egte wyse vertoon. Deur middel hiervan reageer onderwysers op 'n kulturele wyse in die bestuur van hul klaskamers en ook in hul interaksies met die leerders. Die bemagtiging van leerders sal bereik word deur middel van sterk verhoudings tussen die skool en die gemeenskap. Assesseringsmetodes wat bevooroordeelend is, word verminder en beëindig sodat leerders se werklike geletterdheidsvermoëns akkuraat gereflekteer kan word (Sleeter 1991; Au 1998: 310-313).

3.8 Samevatting

Johnson (2006) voer aan dat alhoewel ras die prominentste rede vir Suid-Afrika se apartheidsregering was, was taal een van die tweede vernaamste redes. Taalomstredenheid het lank reeds, voor die Anglo-Boereoorlog waar Engels op Afrikaanssprekendes afgedwing is, óf die 1976 gebeure, waar Afrikaanse onderrig in swart skole afgedwing is, bestaan.

Na 1994 is beleide gevorm wat aanvoer dat al elf amptelike tale sowel as byna dooie tale, soos die Khoi en San, bevorder moet word. Die Pan Suid-Afrikaanse Taalraad is gevorm om toestande vir die ontwikkeling en gebruik van alle amptelike tale te verseker (Johnson 2006).

Ongelukkig sukkel ons steeds vandag om te verseker dat al elf amptelike tale sowel as die inheemse tale soos die Khoi en San asook Gebaretaal gelyke status geniet. Ons kan enige verkose taal in die parlement gebruik, maar 90% van die verrigtinge word in Engels behartig (Silva 1997; Johnson 2006).

Indien Afrikaans se toekoms onseker is, hoeveel te meer nie die toekoms van ons ander Afrikatale nie (Johnson 2006)? Alhoewel die meerderheid opvoedkundiges eenparig saamstem dat huistaalonderrig die beste vir leerders is, voer swart ouers eenparig aan dat hul kinders eerder in Engels onderrig moet ontvang. Baie Afrikataalsprekende ouers voel dat hul kinders akademies skade kan ly indien hulle nie in Engels onderrig ontvang nie aangesien hulle besef dat Engels die kern van die werksplek is (Johnson 2006). Makoe en McKinney (2009 in Le Cordeur 2011:448) is van mening dat die Suid-Afrikaanse werklikheid is dat die toenemende hegemonie van Engels in die postapartheid-era geweldige druk op ouers plaas om Engels as onderrigtaal vir hul kinders te kies. Ouers is oningelig oor huistaalonderrig en het dikwels 'n wanpersepsie dat Engels hul kinders se enigste opsie is (Le Cordeur 2011:448). Basson en Le Cordeur (2014:110) skryf ook

dat Xhosa- en Afrikataalsprekende ouers die keuse uitoefen om hulle kinders in Engelsmedium- of Afrikaansmediumskole te plaas. Hierdie keuse word uitgeoefen weens die persepsie dat dit outomaties tot beter opvoeding en werksgeleenthede sal lei indien 'n persoon Engels of Afrikaans magtig is. Ouers besef nie altyd dat die natuurlike ontwikkeling van leerders se kognitiewe vermoëns tot stilstand kom wanneer hulle huistaal uit die leeromgewing verwyder word nie (Heugh et al. 1995:46).

Hornberger en Vaish (2009) skryf ook hieroor dat Suid-Afrikaanse skoliere ten gunste daarvan is om Engels in swart gemeenskappe van Suid-Afrika toe te pas. Die skoliere word oorreed dat Engels die taal van mag is, ouers verkies Engels as gevolg van haar dominante status en beweeg al hoe meer weg van huistaalonderrig vanweë agterdog weens apartheid. Ouers verkies Engelse onderrig ten spyte van navorsing wat bewys dat Engels as onderrigtaal die akademiese vaardighede en intellektuele groei onder die Afrikataalsprekendes op hoërskool en universiteit benadeel. Afrikataalsprekende ouers erken Engels as 'n internasionale taal en hoop dat Engels meer werksgeleenthede vir hul kinders sal oopmaak (Hornberger & Vaish 2009:312).

Daar word aanbeveel dat skole sal aanhou om Engels en Afrikaans aan te bied, maar dat IsiZulu byvoorbeeld in KwaZulu-Natal, IsiXhosa in die Wes- en Oos-Kaap en SeSotho in die Vrystaat addisioneel aangebied word.

3.9 Slotsom

Hierdie literatuurstudie word afgesluit met twee aanhalings deur Le Cordeur (2016) en Makalela (2016):

“Baie werk is steeds nodig sodat alle leerders tuis sal voel in ’n *Ubuntu* van tale – iets wat slegs kan gebeur in ’n inklusiewe institusionele kultuur” (Le Cordeur 2016:36). “Die *Ubuntu* oorbrugging van tale kan as ’n pedagogiese strategie gebruik word om Afrikakinders se toegang tot kennis te verhoog en terselfdertyd hul identiteite te help bevestig” (Makalela 2016:187-188).

Deur middel van hierdie ondersoek wil die navorser daarna streef om *Umntu ngumntu ngabantu* waar te maak. ’n Mens is ’n mens as gevolg van ander. Die navorser wil hiermee ’n bydrae lewer tot die positiewe leerpraktyke van Afrikaans vir alle Afrikaleerders, nie net Suid-Afrikaanse leerders nie. Die positiewe leerpraktyke moet ons multikulturele en meertalige uniekheid omhels en koester. Slegs dan kan *Ubuntu* vir alle tale plaasvind sodat alle leerders tuis sal voel.

In hierdie hoofstuk het die navorser die literatuurstudie van hierdie navorsing ondersoek. Daar is onder andere stil gestaan by die konsep van leerpraktyke, Taal in Onderwys Beleid, tale, meertaligheid asook die oorgang van die grondslagfase na die intermediêre fase. Laastens is navorsing oor die drie navorsingsubvrae gedoen.

In die volgende hoofstuk gaan daar gefokus word op die metodologie van hierdie navorsing.

HOOFSTUK 4

4. NAVORSINGSMETODOLOGIE

4.1 Inleiding

Navorsingsmetodologie beskryf die navorsing se prosedures om die verskillende resultate te bereik (McMillan & Schumacher 2010:20). In die vorige hoofstuk is die literatuurstudie vir hierdie navorsing in diepte bespreek. Daar is onder andere stil gestaan by die konsep van leerpraktyke; tale; meertaligheid; die oorgang van die grondslagfase na die intermediêre fase; asook 'n in-diepte bespreking van die drie navorsingssubvrae wat deurgegee is.

Die wyse waarop die navorsing afgelê is, sal nou bespreek word. Hierdie ondersoek se fokus is op die leerpraktyke van Afrikaans Eerste Addisionele Taal van graad 4 vir drie Xhosasprekende leerders sowel as die betrokkenheid van een Shonasprekende leerder en een Franssprekende leerder. Die navorsing streef daarna om die leerpraktyke van Afrikaans EAT van graad 4-Xhosasprekende leerders te ondersoek sowel as om die ooreenkomste tussen hoe 'n graad 4-Xhosaleerder en 'n graad 4-leerder vanaf 'n ander Afrikaland (Shona- en Franssprekend) Afrikaans aanleer, te ondersoek. Verder streef hierdie ondersoek ook daarna om die vernaamste uitdagings en die belangrikste positiewe faktore wat graad 4-leerders (Xhosa-, Shona- en Franssprekend) se leerpraktyke, met betrekking tot Afrikaans beïnvloed, te beskryf.

Volgens Schwarts (2010:1) word daar, as gevolg daarvan dat nie-huistaalonderrig 'n algemene praktyk geword het, baie aandag en woordeskat aan tweedetaalleer of Taal2 (T2) bestee, alhoewel hierdie navorsing eintlik na derdetaalleer of Taal3 (T3) verwys. Groeiende belangstelling aan T3 in multikulturele en meertalige skole het ontstaan as gevolg van die talle derdetaalsprekers en toenemende immigrante leerders in skole. Bekende navorsers op die gebied van tweedetaalleer soos Jessner (2008), Schwartz (2010) en Cenoz (2018) tref duidelike onderskeid tussen navorsing wat oor T2 gedoen is, maar wat oor en met T3-leerders uitgevoer is. Hierdie navorsing se literatuur is veral van toepassing op T3 se leerpraktyke van Afrikaans in 'n multikulturele en meertalige skool in die Wes-Kaap, Suid-Afrika. Alhoewel die kernrolspelers in hierdie studie Afrikaans as 'n T2 in die skool neem, is dit egter die realiteit dat hulle T3-sprekers van Afrikaans is.

4.2 Omvang van die ondersoek

Die motivering vir hierdie ondersoek het ontstaan in die multikulturele en meertalige laerskool in 'n Kaapse voorstad waar die navorser vir vier jaar onderrig het. In hierdie skool, en in talle ander Suid-Afrikaanse skole, moet leerders Afrikaans as 'n tweede taal neem terwyl dit egter vir die meeste van hulle hul derde of selfs vierde of vyfde taal is. Verdere struikelblokke word boonop ook ontwikkel vanweë die hoë vereistes wat in die KABV gestel word. 'n Negatiewe houding kan maklik ontwikkel en dit lei tot 'n afname in die motivering om Afrikaans te leer. Tuis ontvang die leerders ook nie hierin ondersteuning nie aangesien hul ouers en gemeenskap sukkel om by Engels aan te pas, wat nog te sê Afrikaans.

Die onderrigtaal van die navorser se gewese skool is Engels, maar 'n groot persentasie van die leerders se huistaal is 'n inheemse Afrikataal. Ongeveer 50% van die skool se leerders is van ander Afrikalande afkomstig. In 'n klas is daar wye verskeidenheid multikulturaliteit en meertaligheid teenwoordig. Die onderrig en universele taal wat in die skool gebruik word, is Engels. In een klas is daar egter leerders met Swahili; Shona; Frans; Portugees; IsiXhosa; IsiZulu; SeSotho; Engels; en in die minderheid Afrikaans as hul huistaal. Die leerders word met mekaar verbind deur onder andere by mekaar se verskillende huistale aan te pas. Aangesien die skool in die Wes-Kaap geleë is en die wyer gemeenskap ook IsiXhosa praat, het sommige leerders geleer om met mekaar in IsiXhosa te kommunikeer. Die navorser se vorige skool is een voorbeeld van vele sulke gevalle regoor ons land. Volgens Tshuma en Le Cordeur (2017:708) is 90% van Suid-Afrikaanse leerders nie Engels-huistaalsprekers nie, en alhoewel hulle in hul verskillende huistale onderrig word in die grondslagfase, word slegs Engels in die intermediêre fase as die amptelike Taal van Leer en Onderrig (TvLO) gebruik (Spaull 2016).

In hierdie ondersoek word daar slegs op graad 4-leerders gefokus. Die taalvermoë van hierdie leerders is nog nie voldoende ontwikkel om meer komplekse beginsels te verstaan nie aangesien hulle pas uit die grondslagfase gekom het en nou by 'n nuwe fase met addisionele vakke (en die akademiese taal wat daarmee gepaardgaan) moet aanpas (Heugh, Siegrühn & Plüddemann 1995:43; Basson 2013:51). In graad 4 word daar boonop meer onafhanklike werk van leerders verwag (Basson 2013:51).

Die Afrikaansonderwyser het die navorser ondersteun in die doelmatige steekproef deur te verseker dat die vyf leerders op 'n lukrake wyse gekies is. Hy het al die leerders se huistale op 'n

klaslys neergeskryf en daarna al die Xhosasprekende leerders se name in een sakkie gegooi; al die Shonasprekende leerders se name in 'n ander sakkie en al die Franssprekende leerders se name in 'n derde sakkie. Die navorser kon op 'n etiese wyse die name uit die sakkies trek deur drie name uit die Xhosa-sakkie te trek en een uit die Shona-sakkie en een uit die Franse-sakkie (kyk foto's 8.1 en 8.2 in Bylae 8).

Tabel 4.1: Verkose graad 4-leerders

Huistaal	Geslag	Verwysing (sleutel) in ondersoek
IsiXhosa	Vroulik	Xhosa V
IsiXhosa	Manlik	Xhosa M1
IsiXhosa	Manlik	Xhosa M2
Shona	Vroulik	Shona V
Frans	Vroulik	Frans V

4.3 Onderzoekmetode

'n Kwalitatiewe evalueringsbenadering behels hoofsaaklik 'n kwalitatiewe navorsingsmetode om die deelnemers se optrede in hul natuurlike omgewing te evalueer (Mouton 2001:161). Hierdie studie het hoofsaaklik van 'n kwalitatiewe evalueringsbenadering gebruik gemaak, maar kwantitatiewe databronne is ook in hierdie studie teenwoordig. Die navorser het kwantitatiewe databronne in die onderhoudskedules en waarnemings gebruik. Verder is die vyf leerders se eerste en tweede kwartaal rapporte as kwantitatiewe databronne gebruik en geanaliseer. Die analise daarvan volg in Hoofstuk 5.

Habermas (1972) het beklemtoon dat die primêre belang in die interpretatiewe navorsingsparadigma oor begrip gaan: die verstaan van die geleefde ervarings. Die interpretatiewe navorsingsmetode gaan oor verskeie verskillende realiteite wat op een subjektiewe ervaring gebaseer is. Dit is belangrik om te onthou dat dieselfde tema gegee word, maar dat verskillende leerders dit verskillend sal ervaar. Hul ervarings is subjektief van hoe hulle die wêreld (verskillende gelowe/agtergronde/realiteite) ervaar. Die onderhoudvoerder aanvaar dat diegene

met wie die onderhoud gevoer is, verskillende sienings kan hê. Dit kan op die ou einde gekombineer word (intersubjektiwiteit) (Le Grange 2016). Navorsers wat met 'n kwalitatiewe perspektief werk, sal meer op die individu se persepsie en sy omgewing konsentreer (Le Cordeur 2004:84).

4.3.1 Doelmatige steekproef

Die navorser het verseker dat die leerders deur middel van 'n doelmatige steekproef gekies word. Doelmatige steekproefneming verwys na die deelnemers wat gekies is omdat hulle oor die data beskik waarna die navorser op soek is (Le Cordeur 2017). Die navorser het voorsorg getref deur te verseker dat die data geldig is deurdat sy nie vir die onderwyser die geleentheid gegee het om self die leerders te kies en sodoende die data te manipuleer deur sy sterk leerders te stuur nie. Daarom het die navorser die vyf leerders se name op 'n lukrake wyse uit die drie verskillende sakkies getrek. Kyk 4.2, *Omvang van die Ondersoek* en Foto's 8.1 en 8.2 in Bylae 8.

4.4 Literatuurondersoek

Die literatuurondersoek verwys na navorsing wat 'n oorsig gee van studies oor 'n bepaalde dissipline deur debatte, argumente en neigings te analiseer. 'n Literatuurstudie is basies 'n induktiewe manier van redevoering waar die navorser deur middel van 'n steekproef van nageslane en gelese tekste 'n deeglike begrip oor die deelnemer se onderwerp kry. Dit verklaar ook waarom sulke navorsing daarna streef om so verteenwoordigend as moontlik te wees. Alhoewel 'n literatuurondersoek as't ware net 'n opsomming van die navorsingsontwerp kan wees, is 'n deeglike en duidelik geïntegreerde literatuurondersoek noodsaaklik vir enige suksesvolle navorsing (Mouton 2001:90-91; Le Cordeur 2004:85-86).

In die literatuurstudie is daar na die bereiking van die volgende vier doelwitte gestreef (kyk 1.6 in Hoofstuk 1):

- 4.4.1 Die strategiese hoofdoel van hierdie navorsing is om deur middel van 'n gevallestudie ondersoek in te stel na graad 4-leerders, met IsiXhosa as Huistaal, se leerpraktyke van Afrikaans as 'n eerste addisionele taal in 'n meertalige konteks.

Onderliggende doelstellings:

- 4.4.1.1 Om ooreenkomste tussen die wyse waarop 'n graad 4-Xhosaleerder asook 'n leerder vanaf 'n ander Afrikaland (Shona- en Franssprekend) Afrikaans aanleer, te ontdek.
- 4.4.1.2 Om die vernaamste uitdagings wat graad 4-leerders (Xhosa-, Shona- en Franssprekend) se leerpraktyke met betrekking tot Afrikaans beïnvloed, te beskryf.
- 4.4.1.3 Om die belangrikste positiewe faktore wat graad 4-leerders (Xhosa-, Shona- en Franssprekend) se leerpraktyke met betrekking tot Afrikaans beïnvloed, te beskryf.

4.5 Gevallestudie

'n Gevallestudie is kwalitatief van aard en gee 'n dieper en volledige beskrywing van 'n navorsingsonderzoek op klein skaal (Mouton 2001:149). Ander definisies van 'n gevallestudie is:

“The case study thus serves as the most complete and detailed sort of presentation of the subject under investigation...” (Hamel, Dufour & Fortin 1993:41) asook “The case-study approach is particularly appropriate for individual researchers because it gives an opportunity for one aspect of a problem to be studied in some depth within a limited time scale...” (Bell 1998:8).

Aangesien hierdie ondersoek op graad 4-Xhosa-Huistaalsprekende leerders se leerpraktyke van Afrikaans as 'n eerste addisionele taal fokus, sowel as die ooreenkomste tussen drie graad 4-Xhosaleerders van Suid-Afrika en twee graad 4-leerders afkomstig van Zimbabwe en die Demokratiese Republiek van die Kongo te ontleed, is die gevallestudie as ontwerpkeuse geskik weens die holistiese aard daarvan (Mouton 2001:149; Le Cordeur 2004:87).

Kritiek op 'n gevallestudie is onder andere dat die navorser moontlik bevooroordeel kan wees aangesien hy/sy te na aan die navorsing staan (Mouton 2001:150). Dit is ook 'n bykomende rede waarom die navorser op graad 4 besluit het: graad 4 is 'n nuwe veld aangesien sy slegs vir graad 5 en 6 onderrig het en dus nie ten volle met die graad 4-inhoud bekend nie. Teoreties is die navorser met graad 4-inhoud bekend, maar prakties het sy dit nog nie onderrig nie. Die navorser is ook meer objektief teenoor die leerders aangesien diegene wat sy vanaf 2013 – 2016 onderrig het, reeds die skool verlaat het. Sy ken dus glad nie die graad 4-groep van 2018 nie.

'n Gevallestudie sluit egter ook baie voordele in: “Die feit is dat die navorser die geleentheid gegee word om 'n diepgaande ondersoek oor komplekse en sosiale aangeleenthede te doen. Die analise is ook holisties en nie op geïsoleerde feite gebaseer nie” (Le Cordeur 2004:88). Die vyf leerders waaroor die gevallestudie handel, word ten volle holisties ondersoek aangesien die navorser eerstens sorgvuldige waarnemings van die vyf leerders in hul natuurlike omgewing (die klaskamer) gemaak het, onderhoude met die vyf leerders en hul ouers gevoer het en laastens met die Afrikaansonderwyser 'n onderhoud gevoer het en ook hul werkboeke en assesserings geanaliseer het.

'n Verskeidenheid van metodes word ook deur die gebruik van 'n gevallestudie moontlik gemaak: literatuuroorsig, waarnemings, onderhoude met die vyf leerders, hul ouers en die Afrikaansonderwyser, bewyse van leerders se boeke en die leerders se eerste en tweede kwartaal rapporte. Hierdie metodes verseker dat die vyf leerders ten volle holisties in hul natuurlike omgewing ondersoek word.

Die gevallestudie is die voorkeurnavorsingsmetode wanneer die navorser baie min of feitlik geen beheer oor die uitkoms sal hê nie (Le Cordeur 2004:88). Hamel et al. (1993:29-34) dui ook aan dat 'n gevallestudie goed inpas wanneer die behoeftes van die navorsingsprojek op net een navorsingsgebied konsentreer. Volgens navorsers vind die gevallestudie altyd binne sy natuurlike omgewing plaas (Hamel et al. 1993: 29; Le Cordeur 2004:89).

Dit is belangrik om te onthou dat die gevallestudie ook beperkinge en tekortkominge het. Die geldigheid van die gevallestudie word deur middel van triangulasie bevestig (Le Cordeur 2004:88).

4.6 Kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing

Onderhoude is met die vyf leerders, hul ouers asook die Afrikaansonderwyser gevoer ten einde kwalitatiewe en kwantitatiewe data te bekom. Verbale sowel as nie-verbale gedrag kon tydens die onderhoude en die waarnemings aangeteken word. Onderhoude word deur Burgess in Richards (2009:183) as “[a] conversation with a purpose” beskryf (Basson 2013:65). Die onderhoudvoerder het die onderhoude met 'n bandopnemer opgeneem waarna dit getranskribeer (kyk bylae 13 – 23) en geanaliseer is.

Volgens Scott en Usher (2000:110) asook McMillan en Schumacher (2010:205) is die voordele van onderhoude dat hulle in verskillende tipes navorsing gebruik kan word en aanpasbaar is. Persone se antwoorde kan opgevolg (die fokus), uitgeklaar (die raam) en uitgebrei (die intertekstuele fokus en raam) word sodat spesifieke en korrekte inligting bekom kan word. Die onderhoudvoerder tree as motiveerder op en kan verbale en nie-verbale gedrag waarneem.

Conrad en Serlin (2011:174) skryf dat onderhoude die potensiaal het om 'n beter insig en begrip van mense se lewens en situasies te gee. Daar is geen plaasvervanger vir die gesprekke tussen individue nie. 'n Mens moet egter onthou dat die verkeerde hantering van 'n onderhoud tot verwronge inligting kan lei en daarom is dit van kardinale belang dat die navorser nooit vooroordelend mag wees nie.

4.7 Data-insamelingstegnieke

4.7.1 Semi-gestruktureerde onderhoud

Die semi-gestruktureerde onderhoud is in hierdie navorsing gebruik omdat daar 'n mate van struktuur is, maar dat aanpasbaarheid ook toegelaat word. Tydens 'n semi-gestruktureerde onderhoud is daar 'n duidelike raamwerk vir die onderhoudvoerder van die onderwerpe wat gedek moet word, maar die navorser is bereid om die onderhoud natuurlik te laat ontwikkel. 'n Suksesvolle onderhoud word gekenmerk daardeur dat die deelnemer voel dat hy/sy deel van 'n sinvolle gesprek was wat die noodsaaklike onderwerpe aangespreek het (Richards 2009:186; McMillan & Schumacher 2010:355).

4.7.1.1 Wanneer het die onderhoude plaasgevind?

Die onderhoude het oor 'n tydperk van twee maande geskied. Die navorser het afsonderlike afsprake met die vyf ouers en die Afrikaansonderwyser gehad waar sy die onderhoude met die betrokke partye gevoer het. Die onderhoudvoerder het een volle dag gebruik om die vyf leerders een-een uit die klas te gaan haal sodat sy die vyf onderhoude afsonderlik met die vyf leerders gevoer het. In totaal is elf onderhoude gevoer.

4.7.1.2 Wat was die doel van die onderhoude?

Die navorser het daarna gestreef om deur middel van die onderhoude die leerpraktyke van Afrikaans Eerste Addisionele Taal van graad 4-Xhosaspreekende leerders te ondersoek. Die onderhoude dui die ooreenkomste tussen hoe 'n graad 4-Xhosaleerder en 'n graad 4-leerder vanaf 'n ander Afrikaland (Shona- en Franssprekend) Afrikaans aanleer, aan. Die vernaamste uitdagings en die belangrikste positiewe faktore wat graad 4-Xhosa-, Shona- en Franssprekende leerders se leerpraktyke met betrekking tot Afrikaans beïnvloed, is deur die navorser geanaliseer.

Die navorser het die onderhoude met 'n bandopnemer opgeneem en daarna getranskribeer. Transkripsie is belangrik aangesien die navorser nader aan die data gebring word en dit die analisering van die data vergemaklik (Slavin 2007:112; McMillan & Schumacher 2010:207). Transkribering help ook om die betroubaarheid van die navorsing te verseker (Basson 2013:66).

4.7.2 Onderhoudskedules

4.7.2.1 Onderhoudsvrae aan die ouers

Die navorser het met die vyf ouers onderhoude gevoer. Die navorser het elke keer vir al die ouers presies dieselfde vrae gevra om ooreenkomste en verskille tussen die ouers se antwoorde te vind, die antwoorde na afloop van die onderhoud te analiseer en ook met die Afrikaansonderwyser en die vyf leerders se antwoorde te vergelyk.

Onderhoudsvrae aan die ouers of voogde

Navorsingstitel: Ondersoek na graad 4-leerders, met IsiXhosa as Huistaal, se leerpraktyke van Afrikaans Eerste Addisionele Taal in 'n meertalige konteks: 'n Gevallestudie.

1. Do you understand Afrikaans?
Yes / No
2. Can you speak Afrikaans?
Yes / No
3. Does anyone in your household or community understand Afrikaans? Any family members?
Yes / No
If yes, who?
4. Does anyone in your household or community speak Afrikaans? Any family members?
Yes / No
If yes, who?

5. Are there other places that your child hears Afrikaans other than at school?
Yes / No
If yes, where?
6. Which subject would you say does your child excel the best in?
7. Which subject does your child struggle the most with?
8. Which subject is your child's favourite subject?
9. Which subject is your child's least favourite subject?
10. Does your work schedule allow you enough time to assist your child with his/her homework?
Yes / No
If yes, how much time per week do you spend with your child assisting with his/her Afrikaans homework?
11. Can you help your child with his/her Afrikaans homework?
Yes / No
12. Does your child read in Afrikaans at home?
Yes / No
13. Does your child listen to Afrikaans music?
Yes / No
If yes, what music:
14. Does your child watch Afrikaans television programmes?
Yes / No
If yes, which television programmes?
15. What does your child do the most, regarding Afrikaans, at home?
 - 15.1 Writing?
 - 15.2 Reading?
 - 15.3 Speaking?
16. What does your child do the least, regarding Afrikaans, at home?
 - 16.1 Writing?
 - 16.2 Reading?
 - 16.3 Speaking?
17. How many hours per week does your child spend on completing Afrikaans homework?

0 – 1 hour	1 – 2 hours	2 – 3 hours	4 + hours
------------	-------------	-------------	-----------
18. Have you approached anyone to assist you with assisting your child in learning Afrikaans?
Yes / No
If yes, who?
19. If yes, what advice did they suggest?
20. Have you implemented their advice?
Yes / No
If no, why not?

21. Have you seen an improvement regarding your child's Afrikaans after you've implemented the advice?
Yes / No / Not applicable

Figuur 4.1: Onderhoudsvrae aan die ouers

4.7.2.2 Onderhoudsvrae aan die leerders

Die navorser het met die vyf leerders onderhoude gevoer. Die navorser het elke keer vir al die leerders presies dieselfde vrae gevra om ooreenkomste en verskille tussen die leerders se antwoorde te vind, die antwoorde na afloop van die onderhoud te analiseer en ook met die Afrikaansonderwyser en die vyf ouers se antwoorde te vergelyk.

Navorsingsvraag: Hoe beïnvloed die leerpraktyke (die wyse waarop leer opgedoen word), van graad 4-leerders, met IsiXhosa as Huistaal, die aanleer van Afrikaans as 'n eerste addisionele taal in 'n **meertalige konteks**?

1. What is your favourite subject?
2. What is your least favourite subject?
3. When did you learn Afrikaans for the first time? How old were you?
4. Are there other places that you also hear Afrikaans other than at school? Where?
5. Do you have friends that speak/understand Afrikaans?

Navorsingssubvraag 1: Watter invloede is daar met die **ooreenkomste** tussen hoe 'n graad 4-Xhosaleerder en 'n graad 4-leerder vanaf 'n ander Afrikaland (Shona- en Franssprekend) Afrikaans **aanleer**?

6. Is your mark for **writing** in Afrikaans high, average or low?
7. Is your mark for **reading** in Afrikaans high, average or low?
8. Is your mark for **speaking** in Afrikaans high, average or low?

Navorsingssubvraag 2: Hoe beïnvloed die **vernaamste uitdagings** graad 4-Xhosa-, Shona- en Franssprekende leerders se leerpraktyke, met betrekking tot Afrikaans?

9. Which part do you enjoy the **least** in Afrikaans (choose one):
 - 9.1 Writing
 - 9.2 Reading
 - 9.3 Speaking (communicating)

10. What is the method your teacher uses for teaching Afrikaans that helps you to learn Afrikaans? For example, explaining on the board, singing songs with the class, doing Afrikaans poems, reading together from the textbook, giving the class activities to complete, using the computer lab.

Navorsingsvraag 3: Wat is die belangrikste **positiewe faktore** wat graad 4-Xhosa-, Shona- en Franssprekende leerders se leerpraktyke, met betrekking tot Afrikaans, beïnvloed?

11. Which part do you enjoy the **most** in Afrikaans (choose one):

11.1 Writing

11.2 Reading

11.3 Speaking (communicating)

12. Do you **read** Afrikaans in your free time?

Figuur 4.2: Onderhoudsvrae aan die leerders

4.7.2.3 Onderhoudsvrae aan die Afrikaansonderwyser

Die navorser het met die Afrikaansonderwyser 'n onderhoud gevoer. Na afloop van die onderhoud het die navorser probeer om die ooreenkomste en verskille tussen die onderwyser en die vyf leerders se antwoorde te vind, die antwoorde na afloop van die onderhoud te analiseer en ook met die vyf ouers se antwoorde te vergelyk.

Onderhoudsvrae aan die onderwyser

Navorsingsvraag: Hoe beïnvloed die leerpraktyke (die wyse waarop leer opgedoen word), van graad 4-leerders, met IsiXhosa as Huistaal, die aanleer van Afrikaans as 'n eerste addisionele taal in 'n **meertalige konteks**?

1. Hoe lank onderrig u al Afrikaans?

2 jaar of minder

2 – 5 jaar

5 jaar en meer

2. Hoeveel leerders is daar in totaal in hierdie klas?

- 3.1 Hoeveel leerders in hierdie klas het IsiXhosa as hul huistaal?

- 3.2 Hoeveel immigrante-leerders is daar in hierdie klas?

- 4.1 Hoeveel leerders het Afrikaans as hul huistaal?

- 4.2 Hoeveel leerders het Afrikaans as hul tweede taal?

4.3 Hoeveel immigrante-leerders leer Afrikaans vir die vierde keer in graad 4?

5. Kan u 'n Afrikataal praat? Watter taal?

6. Indien ja, gebruik u hierdie taal vir onderrig en leer?

Navorsingsvraag 1: Watter invloede is daar met die **ooreenkomste** tussen hoe 'n graad 4-Xhosaleerder en 'n graad 4-leerder vanaf 'n ander Afrikaland (Shona- en Franssprekend) Afrikaans **aanleer**?

7. Hoe onderrig u die leerders om in Afrikaans te **skryf**? Deur middel van woordeboeke, groepwerk ens.?

8. Hoe onderrig u die leerders om in Afrikaans te **lees**?

9. Is hierdie klas se gemiddeld vir **skryfwerk** in Afrikaans hoog, gemiddeld of laag?

10. Waarom dink u is dit die geval?

11. Is hierdie klas se gemiddeld vir **lees** in Afrikaans hoog, gemiddeld of laag?

12. Waarom dink u is dit die geval?

13. Is hierdie klas se gemiddeld vir **praat** in Afrikaans hoog, gemiddeld of laag?

14. Waarom dink u is dit die geval?

15. Oor die algemeen, wie sal u sê vaar beter in Afrikaans: Suid-Afrikaanse leerders of immigrante-leerders?

16. Waarom dink u is dit die geval?

Navorsingsvraag 2: Hoe beïnvloed die **vernaamste uitdagings** graad 4-Xhosa-, Shona- en Franssprekende leerders se leerpraktyke, met betrekking tot Afrikaans?

17. Watter deel van die KABV vir Afrikaans geniet die leerders nie? (kies een):

17.1 Skryf

17.2 Lees

17.3 Praat (kommunikeer)

18. Waarom dink u is dit die geval?

19. Wat is die grootste uitdagings in die KABV met betrekking tot die onderrig en leer van Afrikaans EAT in die intermediêre fase?

20. Is daar tydens skoolure tyd vir die leerders om in Afrikaans te **lees**?

21. Hoeveel tyd spandeer die leerders aan hul Afrikaanse huiswerk per week?

0 – 1 uur

1 – 2 ure

2 – 3 ure

4 + ure

22. Hoor u Afrikaans op die speelgrond?

23. Watter metode/werk/aktiwiteit van 'n Afrikaansles geniet die leerders die minste?

Navorsingsvraag 3: Wat is die belangrikste **positiewe faktore** wat graad 4-Xhosa-, Shona- en Franssprekende leerders se leerpraktyke, met betrekking tot Afrikaans, beïnvloed?

24. Watter deel van die KABV vir Afrikaans geniet die leerders die meeste? (kies een):
 - 24.1 Skryf
 - 24.2 Lees
 - 24.3 Praat (kommunikeer)
25. Waarom dink u is dit die geval?
26. Wat is die beste metode wat u vir die onderrig en leer van Afrikaans gebruik? Byvoorbeeld om op die bord te verduidelik, liedjies te sing, Afrikaanse gedigte te behandel, saam in die handboek te lees, aktiwiteite vir die klas te gee om te voltooi, die rekenaarlokaal te gebruik en dies meer.
27. Watter metode/werk/aktiwiteit van 'n Afrikaansles geniet die leerders die meeste?
28. Wat is die vernaamste positiewe faktore in die KABV oor die onderrig en leer van Afrikaans EAT in die intermediêre fase?

Figuur 4.3: Onderhoudsvrae aan die Afrikaansonderwyser

Na afloop van die elf onderhoude (vyf ouers, vyf leerders en die Afrikaansonderwyser) is die onderhoude sorgvuldig deur die navorser getranskribeer (kyk bylae 13 - 23). Die transkriberingsdokumente is aan die Departement van Statistiek van die Universiteit van Stellenbosch oorhandig om daar ontleed en in grafieke georden te word deur prof. Daan Nel.

4.7.3 Waarnemingskedere

Tydens die waarnemings in die klas is daar van die volgende waarnemingskedere gebruik gemaak: (kyk bylae 8 - 12 vir die bevindings en beskrywings wat deur die navorser in die klas waargeneem is).

Na afloop van die waarnemings het die navorser telkens haar waarnemings en bevindings met die Afrikaansonderwyser bespreek. Hulle het bymekaar gekom en die Afrikaansonderwyser kon met die navorser se waarnemings ooreenstem, verskil en bydraes lewer. Die Afrikaansonderwyser dien dus as die tweede waarnemer vir hierdie ondersoek.

DATUM:	
TYD:	
LESINHOUD:	
ONDERRIGMETODE:	
Watter emosie/gesigsuitdrukking wys die leerder tydens die Afrikaansles?	genot, geïnteresseerd, verveeld, onseker, skrikkerig Ander:
Neem die leerder aan die les deel: praat / vra vrae? Is die leerder skaam om deel te neem? Ja / Nee	Ja Nee Indien ja, beantwoord die leerder die vrae korrek? Indien ja, in watter taal het die leerder die vrae beantwoord?
Voltooi die leerder die klaswerk / aktiwiteit?	Ja Nee Nie van toepassing
Het die leerder sy/haar huiswerk voltooi?	Ja Nee Nie van toepassing
Hoe baie Afrikaans gebruik die onderwyser tydens die les?	Meestal Gemiddeld

	Glad nie
Hoe is die dissipline van die leerder tydens die les?	Goed Gemiddeld Sleg
Wat doen die leerder tydens die Afrikaansles?	Luister aandagtig, maak notas, teken, probeer met ander kommunikeer, kyk rond, lê op sy/haar arms, hou hom-/haarself besig met ander werk. Ander:
Hoe effektief kan die leerder skryfwerk in Afrikaans behartig? Wat doen hy/sy? Gebruik 'n woordeboek? Groepwerk? Individueel?	Goed Gemiddeld Swak Nie van toepassing
Hoe effektief kan die leerder in Afrikaans lees?	Goed Gemiddeld Swak Nie van toepassing
Hoe effektief kan die leerder in Afrikaans praat?	Goed Gemiddeld Swak Nie van toepassing

Watter emosie/gesigsuitdrukking toon die leerder met betrekking tot skryfwerk?	genot, geïnteresseerd, verveeld, onseker, skrikkerig Ander: Nie van toepassing
Watter emosie/gesigsuitdrukking toon die leerder met betrekking tot lees?	genot, geïnteresseerd, verveeld, onseker, skrikkerig Ander: Nie van toepassing
Watter emosie/gesigsuitdrukking toon die leerder met betrekking tot praat?	genot, geïnteresseerd, verveeld, onseker, skrikkerig Ander: Nie van toepassing
Word daar Afrikaans in die klas, deur die ander klasmaats, gepraat?	Ja Nee

Figuur 4.4: Waarnemingskedule

4.8 Geldigheid en betroubaarheid

Geldigheid in navorsing verwys volgens navorsers na die mate van hoe die verduideliking van die verskynsels en die werklikheid ooreenstem. Geldigheid word deur die volgende vrae aangespreek: Neem die navorsers die verskynsels wat hulle sien, werklik waar? Word dit wat die betekenis aan hulle oordra werklik gehoor? Geldigheid verwys dus na die mate van ooreenstemming tussen die navorser se interpretasie ten opsigte van dít wat waargeneem word en die deelnemers (McMillan & Schumacher 2010:330; Conrad & Serlin 2011:271). Die kwantitatiewe databronne binne die onderhoudskedules, waarnemingskedules en die gebruik van die leerders se rapporte, maak 'n belangrike bydrae om die geldigheid en betroubaarheid van hierdie ondersoek te verseker.

In hierdie ondersoek is daar bepaal of die resultate wat die navorser in die onderhoude verkry het, met die waarnemings wat sy deurlopend in die klas gemaak het, ooreenstem. Die geldigheid daarvan word ook verder bevestig deur middel van die ooreenstemming van die resultate wat in die onderhoude met die vyf leerders en die onderhoude met die ouers, sowel as die Afrikaansonderwyser, spruit. Bewyse van die leerders se klaswerk en assesserings dra tot die betroubaarheid van die data by. Nadat al die data ingesamel is, is daar gekyk na die ooreenkomste en verskille tussen die navorser se deeglike, voorafbepaalde navorsing wat sy in die literatuurstudie beskryf het.

Rallis en Rossman (2009:269) bespreek die toepassing van verskillende strategieë wat help om geldigheid te verseker terwyl die data ingesamel is:

- 4.8.1 Wees daar: dit is belangrik dat die navorser genoeg tyd met die deelnemers deurbring, daarom moet die data oor 'n aansienlike tydperk versamel kan word (in hierdie ondersoek het die navorser die deelnemers oor 'n tydperk van ongeveer ses maande, 16 besoeke in totaal, gesien).
- 4.8.2 Data moet van verskillende bronne ingesamel word: die navorser het data versamel deur 'n breedvoerige literatuurstudie te skryf; waarnemings in die klas te maak; semi-gestruktureerde onderhoude met die vyf leerders, hul ouers en die Afrikaansonderwyser te voer en ook van die bewyse van die leerders se klaswerk, werkboeke en assesserings te gebruik. Die navorser het ook gebruik gemaak van die vyf leerders se eerste en tweede kwartaal rapporte en die kwantitatiewe data van hierdie rapporte geanaliseer. Hierdie

rapporte is volgens die WKOD se puntstelsel opgestel en uitgevoer. Dit is presies volgens die Onderwysdepartement se verwagtinge uitgewerk. As gevolg hiervan kan die geldigheid en betroubaarheid van die rapporte verseker word. Die navorser het self vir vier jaar by hierdie skool onderrig en vertrou daarom dat die rapporte eties, betroubaar en geldig uitgevoer is.

- 4.8.3 Triangulasie: die data wat van die verskillende bronne ingesamel is, moet getrianguleer word sodat 'n mens kan bepaal of die deelnemers daarmee saamstem al dan nie (kyk 4.9 en figuur 4.5).
- 4.8.4 Geldigheid deur deelname te verseker: maak van 'member checks' gebruik. In hierdie ondersoek het die navorser na elke waarnemingsessie haar waarnemings met die Afrikaansonderwyser bespreek. Hy kon sodoende aandui of hy met haar waarnemings saamstem al dan nie en hy kon ook bydraes tot die waarnemings lewer.

Om te verseker dat hierdie navorsing geldig is, moet dit aan inhoudsgeldigheid voldoen (Le Grange 2009). Die vrae is op so 'n wyse gestel om antwoorde op hierdie navorsingsvrae te verwerf. Daar is ook van gelyklopende geldigheid gebruik gemaak deurdat dieselfde vrae deurentyd gevra is. Verder is die onderhoude in dieselfde tydperk gevoer. Soos Le Grange (2009) aanbeveel is daar van konstruktiewe geldigheid gebruik gemaak deur sekere aspekte te toets, naamlik die slaagsyfers volgens die DvBO vir Afrikaans, metodes, uitdagings en dies meer.

Soos reeds genoem is daar van 'n interpretatiewe navorsingsparadigma gebruik gemaak. Volgens Habermas (1972) word praktiese wyses van redenering gebruik, waar toepaslike besluite nie vooraf geneem word nie, maar eers geneem kan word in die lig van die omstandighede van die situasie. Voorafbepaalde gedefinieerde middele en doelwitte word nie gebruik nie.

4.9 Triangulasie

Hierdie navorsing maak van triangulasie gebruik om te verseker dat die navorsing betroubaar en geldig is.

Denscombe (2010:37-39) skryf dat 'n gevallestudie deur bevooroordeelende menings beïnvloed kan word. Verder is daar ook nie genoeg gronde om plek te maak vir wetenskaplike afleidings nie.

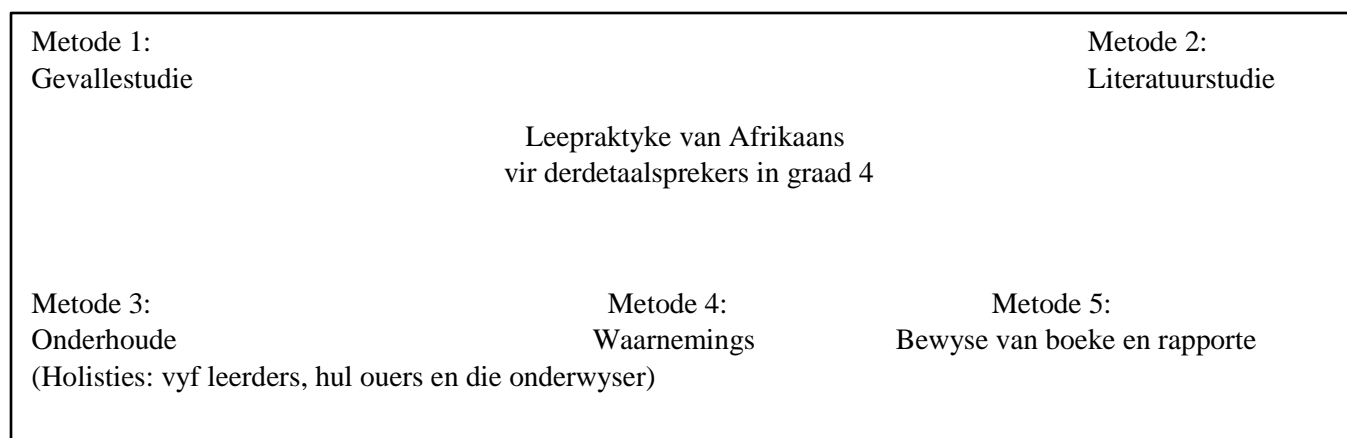
Daar word gereeld gewonder hoe sekere afleidings en gevolgtrekkings gemaak kan word as die getal deelnemers aan die projek so klein is. “’n Verdere bekommernis is dat die gevallestudie dikwels lank neem en in ’n onhanteerbare en onleesbare groot dokument kan ontaard” (Yin 1989:21 soos aangehaal in Le Cordeur 2004:89-90).

Mouton (2001:150) voer ook aan dat die gevolgtrekkings nie altyd objektief kan wees nie omdat die navorser soms te betrokke raak. Kwalitatiewe navorsing kan dus subjektief van aard wees. Die kwantitatiewe databronne maak dus ’n belangrike bydrae om die kwalitatiewe data se geldigheid en betroubaarheid te ondersteun (Mouton 2001:150).

Triangulasie word gebruik om te verseker dat die navorsing betroubaar en geldig is omdat dit dataversamelingsmetodes (kwalitatiewe en kwantitatiewe data) integreer. Triangulasie vind plaas wanneer die resultate van elke metode dieselfde resultaat aandui (Ivankova & Creswell 2009:142; McMillan & Schumacher 2010:26). Zuber-Skerritt (1992:138-139) dui drie metodes van triangulasie aan wat gebruik kan word om te verseker dat navorsing betroubaar en geldig is. In hierdie ondersoek is die volgende maatreëls gebruik om die betroubaarheid en geldigheid te verseker:

- Twee of meer metodes word gebruik om die data vir die navorsing in te samel (kyk figuur 4.5);
- Die resultate word deur die deelnemers as bevestiging of onderhandeling in die navorsingsprojek getoets. Die data wat die navorser ingesamel het uit die onderhoude van die deelnemers is deur die Sentrum vir Statistiek aan die Universiteit van Stellenbosch getoets, verwerk en sal in die volgende hoofstuk bespreek word.
- Meer as een waarnemer is gebruik om die leerders in die klas waar te neem naamlik die primêre waarnemer (die navorser) en die sekondêre waarnemer (die Afrikaansonderwyser). Na elke klas het die navorser en die onderwyser hul onderskeie waarnemings met mekaar vergelyk en bespreek. Die inhoud van hierdie waarnemingskedis word volledig in Hoofstuk 5 aangebied.

Die volgende maatreëls is gebruik om te verseker dat die inligting wat deur die deelnemers ingesamel word, betroubaar en geldig is (vertaling deur Le Cordeur 2004:91):



Figuur 4.5: Metodologiese triangulasie (aangepas) (Denscombe 2010:351)

4.10 Die rol en impak van die navorser

Die navorser het die primêre doel om kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing toe te pas (Cresswell 2009). Dit word van die navorser verwag om data in te samel, die data saam met ander ondersteunende dokumente te analiseer en te bestudeer en ook die deelnemers waar te neem. Die navorser word dus as 'n kern-rolspeler binne-in die navorsing beskou en moet ook verskeie rolle aanneem om sodoende die finale aanbevelings van hierdie navorsing, deur middel van objektiewe prosesse, te ondersteun (Cresswell 2009; Nel 2018:93).

Die navorser se ervaring as 'n derdetaalspreker van IsiXhosa, 'n onderwyser wat vir vier jaar in 'n intermediêre fase, meertalige klaskamer met Xhosa-, Shona- en Franssprekende leerders gewerk het en ook Afrikaans as 'n EAT onderrig het, kan as 'n geldige bydrae tot hierdie navorsing, en om die navorsing se rigting te bestuur, gesien word. Hierdie ervaring is belangrik omdat die navorser die deelnemers se terugvoer en insette met persoonlike begrip kan interpreteer. Hierdie ondervinding stel ook die navorser in staat om deur die loop van hierdie navorsing objektiewe vrae te vra en sodoende kan die navorser deur middel van deeglike ondersoek, voorlopige antwoorde bekom en ondersoek, asook met die data bekend raak (Nel 2018:93).

Dit is egter ook van kardinale belang dat die navorser van haar eie persoonlike ervaring afstand doen om sodoende die volledige bydrae van die respondente te analiseer. Hierdie sensitiwiteit sal

beter insigte tot die leerpraktyke van Afrikaans EAT vir derde- of vierdetaalsprekers gee en sodoende verder tot die ingesamelde data, sowel tot die navorsing as geheel, bydra (Nel 2018:93).

Hierdie teoretiese sensitiwiteit stel die navorser in staat om die data, volgens die voorgeskrewe prosesse en raamwerke van hierdie ondersoek van gevestigde en erkende navorsing, te interpreteer (Nel 2018:94). Hierdie sensitiwiteit, wat saam met die blootstelling aan die data groei, stel die navorser in staat om in harmonie met die interpretasies van hierdie data te kom (Strauss & Corbin 1998). Beide professionele ervaring en gevestigde literatuur word as 'n riglyn vir die navorser gebruik om 'n beter begrip van die deelnemers se verduidelikings te bekom (Nel 2018:94).

4.11 Etiese aspekte

Dit is belangrik dat die regte stappe geneem is sodat die navorsing suksesvol kon geskied. Etiese oorwegings is vir hierdie navorsing, wat kwalitatief, kwantitatief en empiries van aard is, van kardinale belang. Aangesien die navorser met minderjarige leerders gewerk het, was dit uiters belangrik dat hierdie navorsing eties, geldig en te alle tye vertroulik geskied. Die navorser het daarom as onderhoudvoerder alleen die onderhoud behartig sodat sy die enigste toeganklike persoon tot die navorsingsopname is. Die opname van die onderhoud is, met 'n wagwoord, op haar rekenaar gestoor. Op hierdie wyse kon die navorser verseker dat sy nie die vertrouwensverhouding tussen haar en die deelnemers verbreek nie. Die skool se naam, die deelnemers se identiteit (leerders, ouers en die Afrikaansonderwyser) sal anoniem bly. Die volgende stappe is gedoen om te verseker dat hierdie navorsing te alle tye eties verklaarbaar en regverdig is:

4.11.1 Die navorser het etiese keuring by Stellenbosch Universiteit se Departement van Etiek (*REC Humanities*) tot 28 September 2020 verkry (bylae 3).

4.11.2 Die navorser het skriftelike toestemming van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement, skoolhoof, die beheerliggaam, ouers of voogde en onderwysers verkry om die bewysstukke te kan gebruik, waarnemings te maak en die onderhoude tot 30 Junie 2018 te kan voer (bylae 1 – 2, 4 – 7).

4.11.3 Ingeligte toestemming

Navorsers moet verseker dat jong leerders die navorsing waaraan hulle deelneem, ten volle verstaan. Alderson en Morrow in Gallagher, Haywood, Jones en Milne (2010:474) skryf dat ingeligte toestemming die volgende insluit: dat die leerder die geleentheid kry om “ja” of “nee” te sê, vrae te vra, genoeg tyd gegun word om besluite te neem en by ander raad te kan vra. Alle deelnemers se begrip en geheue van die inligting wat hulle ontvang, is egter nie dieselfde nie. Dit is daarom belangrik dat ouers sowel as die navorser self seker is dat die leerders die navorsing ten volle verstaan. Hierdie proses sluit ook die ondertekening van die toestemmingsvorme in deur die ouers (bylae 6) sowel as die toestemmingsvorme vir die leerders wat in ’n maklik verstaanbare taal geskryf is (bylae 7).

Voordat die navorser die leerders vir ’n afspraak genader het om hul toestemmingsvorme te teken, het ontmoetings met al die ouers eers plaasgevind om te verseker dat hulle die navorsing ten volle verstaan en gemaklik daarmee is om self, en ook hul kinders, daaraan te laat deelneem (waarnemingsnotas in bylae 8).

4.11.4 Vrywillige deelname

Dit is belangrik dat die leerders sal weet dat hul deelname aan hierdie ondersoek vrywillig is en dat hulle enige tyd kan onttrek (Gallagher et al. 2010:477; McMillan & Schumacher 2010:118). Tydens die ontmoetings met die ouers en die leerders het die navorser dit vir hulle duidelik gemaak dat hulle enige tyd aan die ondersoek kan onttrek en dat hulle glad nie daaroor benadeel sal word nie. Die navorser het dit ook duidelik gemaak dat die leerders enige tyd vir hul klasonderwyser of hul ouers kan sê as hulle ongemaklik voel en nie meer aan die ondersoek wil deelneem nie.

4.11.5 Vertroulikheid

Die deelnemers moet ook verseker word dat hul privaatheid te alle tyd beskerm sal word. Dit beteken dat hulle nie geïdentifiseer kan word indien die navorsing deur ander gelees word nie. Toegang tot die data is tot die navorser beperk en op ’n veilige plek bewaar (McMillan & Schumacher 2010:112). In die toestemming wat deur die navorser by die Departement van Etiek

van die Universiteit van Stellenbosch verkry is, is dit duidelik gestel dat geen identiteit van die skool, die leerders, die onderwyser of die ouers bekend gemaak sal word nie. Hierdie ooreenkoms is ook duidelik aan al die betrokke partye gekommunikeer en skriftelik onderteken in die ingeligte toestemmingsbriewe wat deur die skoolhoof, die beheerliggaam, die Afrikaansonderwyser, die vyf ouers en die vyf leerders, onderteken is (bylae 2, 4 – 7).

4.12 Samevatting

Die navorsingmetodologie is kwalitatief en kwantitatief van aard en het oor 'n tydperk van ses maande plaasgevind. Die navorser het eers vir ongeveer ses weke waarnemings in die klas gedoen (die waarnemings is telkens met die Afrikaansonderwyser bespreek en daarom het hy as tweede waarnemer gedien); ondersoek is in die leerders se boeke gestel en assesseringsgeleenthede is vergelyk en bygewoon. Daarna het die navorser met die onderhoude begin: onderhoude is met die vyf leerders, hul ouers en die Afrikaansonderwyser gevoer. Die navorser het ook die leerders se eerste en tweede kwartaal rapporte geanaliseer.

In hierdie hoofstuk is die redes vir die navorsingsmetodologie breedvoerig bespreek. Die redes en rasionaal van die evalueringsbenadering; die gebruik van 'n gevallestudie vir hierdie navorsing; die literatuurondersoek; die semi-gestruktureerde onderhoude; die waarnemingskediule en die etiese aspekte van hierdie navorsing is breedvoerig verduidelik en bespreek.

Die resultate en analise van die data word in Hoofstuk 5 bespreek.

HOOFSTUK 5

5. RESULTATE EN ANALISE VAN DIE ONDERSOEK

5.1 Inleiding

Hierdie hoofstuk behels 'n bespreking van die resultate en analise na afloop van die verskeie skoolbesoeke, waarnemings en die onderhoude met die ouers, die leerders en die Afrikaansonderwyser. Die resultate is op 'n kwantifiseerbare wyse in frekwensietabelle en vergelykende grafieke deur die Departement van Statistiek aan die Universiteit van Stellenbosch, deur middel van die Statistica 10-program, sowel as die navorser self, uiteengesit. Die kwalitatiewe inhoud van die onderhoude sal na afloop van die kwantitatiewe inhoud van die bevindings bespreek word om sodoende die betroubaarheid en geldigheid van die inhoud te bevestig.

Die navorser het verskeie kere die skool besoek en haar waarnemings is deur die Afrikaansonderwyser (as tweede waarnemer van die verskillende lesse) bevestig. Foto's van die leerders se werkboeke is by die waarnemings ingesluit. Hierdie data-insamelingsmetodes verseker dat die navorsing ten volle aan triangulasie voldoen om die betroubaarheid en geldigheid van die ondersoek na die leerpraktyke van graad 4-Xhosaspreekende leerders sowel as die ooreenkomste, uitdagings en positiewe leerpraktyke van Afrikaans EAT vir graad 4-leerders wat Xhosa-, Shona- en Franssprekend is, te verseker.

5.2 Agtergrond van die klas

Graad 4-klas	Data
Aantal leerders	35
Suid-Afrikaners	23
Immigrante-leerders	12
Suid-Afrikaners as volg	Data
Xhosa Huistaal	10
Afrikaans Huistaal	0
Afrikaans EAT	3
Ander SA tale	10

Tabel 5.1: Agtergrond van die leerders in die klas se tale

Daar is 30 leerders in die klas wat Afrikaans vir die vierde keer (met ander woorde vanaf graad 1) leer. Verder is daar drie leerders wat Afrikaans as 'n tweede taal het. Geen leerder in hierdie klas het Afrikaans as 'n huistaal nie. In hierdie klas is 66% Suid-Afrikaanse leerders terwyl 34% immigrante-leerders is. In hierdie klas is 29% van die leerders Xhosaspreekendes.

Die onderstaande bespreking volg om die agtergrond en die realiteit van die klaskamer waar die navorser die waarnemings behartig het en waar die vyf leerders, wat in hierdie gevallestudie betrokke is, onderrig ontvang, te verduidelik aangesien dit tot die uitdagings van Afrikaans EAT bydra.

Die klasonderwyser het met die dissipline van hierdie graad 4-klas gesukkel. Hy is 'n nuwe onderwyser wat nie goed met dissipline, werksverpligtinge en administrasie gevaar het nie. Dit was duidelik dat die leerders geen stabiliteit ervaar het nie. Wanneer die Afrikaansonderwyser na die klas gekom het om Afrikaans aan te bied het dit beter gegaan. Hy was konsekwent en kon beter dissipline en struktuur in die klas verseker. Die klasonderwyser kon self glad nie Afrikaans praat nie en hy het Wiskunde vir die twee graad 4-klasse, in plaas van Afrikaans, onderrig.

Hierdie gebrek aan dissipline en stabiliteit het vanselfsprekend 'n invloed op die leerders se akademiese prestasies gehad. Die leerders het almal self ook swak in Wiskunde gevaar en daar is waargeneem dat hulle in totaal net een Afrikaanse speltoetsie vir die eerste kwartaal afgelê het. Die klasonderwyser moes die weeklikse toetsies met die klas behartig en hy het die Afrikaanse speltoetsies uitgelaat.

'n Nuwe klasonderwyser is vir die tweede kwartaal en vir die res van die jaar aangestel en dit was duidelik dat die klaskamer-struktuur meer in plek begin kom het.

Alhoewel hierdie ondersoek oor die leerpraktyke van Afrikaans as 'n eerste addisionele taal vir derde- of vierdetaalsprekers handel, kan 'n mens nie die klasomstandighede ignoreer nie. Daar word na die leerders in hul meertalige konteks gekyk en om holisties na die leerders te kyk moet hul klasomstandighede in ag geneem word.

5.3 Data: onderhoude met die leerders

Die volgende afdeling fokus op die resultate en analise van die onderhoude wat met die vyf leerders gevoer is.

Category	Frequency table: Respondent Sleutel (Leerders in			
	Count	Cumulative Count	Percent	Cumulative Percent
Xhosa Vroulik	1	1	20.00000	20.0000
Shona Vroulik	1	2	20.00000	40.0000
Xhosa Manlik 1	1	3	20.00000	60.0000
Frans Vroulik	1	4	20.00000	80.0000
Xhosa Manlik 2	1	5	20.00000	100.0000

Tabel 5.2: Betrokke leerders in die ondersoek

Hierdie tabel dui die deelnemers in hierdie gevallestudie aan: drie Xhosasprekende leerders (twee seuns en een dogter), een Shonasprekende leerder ('n dogter) en een Franssprekende leerder ('n dogter). Al vyf leerders is op 'n lukrake wyse, deur middel van doelmatige steekproef, gekies (kyk foto's 8.1 en 8.2 in Bylae 8).

5.3.1 Waarnemings en klasbesoeke

'n Bespreking van die gedragpatrone van die vyf leerders volg. Hierdie bevindings is met die Afrikaansonderwyser as tweede waarnemer bevestig (hy het ooreengestem met die waarnemings) en dit stem ook ooreen met die ouers se onderhoude en hul ervarings van hul kinders met betrekking tot hul Afrikaanse vordering.

Daar is reeds van vroeg af waargeneem dat die Shonasprekende leerder baie hardwerkend is. Haar huiswerk was meestal voltooi en sy het aandagtig na die verduideliking van die Afrikaansonderwyser geluister deur sy opdragte sorgvuldig na afloop van 'n les uit te voer. Die Shonasprekende leerder het altyd selfversekerd tydens die Afrikaansles gelyk en ook graag daaraan deelgeneem. Goeie dissipline is te alle tye deur hierdie leerder toegepas. Dit blyk duidelik dat hierdie leerder Afrikaans (en skool oor die algemeen) geniet. Die Shonasprekende leerder het algeheel die beste van die vyf leerders in haar akademie gevaar en tweede beste in Afrikaans.

Uit die waarnemings is dit ook duidelik dat die vroulike Xhosaleerder baie hardwerkend is. Sy het egter soms verveeld tydens die Afrikaanslesse voorgekom. Sy het probeer deelneem aan die lesse, maar haar huiswerk vir Afrikaans was nie altyd voltooi nie. Toe dit vir haar uitgewys is, het sy

baie hard gewerk om haar huiswerk so spoedig moontlik in te haal. Goeie dissipline is te alle tyd deur hierdie leerder toegepas, maar sy was soms praterig. Sy is ook nie 'n skaam leerder nie en het graag haar speltoetse en ander prestasies vir die navorser gewys. Die vroulike Xhosaleerder het algeheel tweede beste van die vyf leerders in haar akademie gevaar en was die beste Afrikaansleerder van die vyf leerders.

Die manlike Xhosaleerder #2 het soms verveeld in die klas voorgekom en sy aandag was nou en dan afgelei, maar oor die algemeen was dit duidelik dat hy 'n hardwerkende leerder is wat sy kant bring. Sy dissipline was ook puik. Hy was gemotiveerd om tydens klas te werk, maar sy Afrikaanse huiswerk was nie altyd voltooid nie. Hierdie leerder het algeheel derde beste van die vyf leerders presteer en was ook die derde beste in Afrikaans.

Die Franssprekende leerder was skaam en stil, maar sy het tog aan die les probeer deelneem. Sy is hardwerkend en gretig om te leer. Dit is duidelik dat hierdie leerder altyd gewillig is om haar kant te bring. Haar pa het ook tydens die onderhoud beaam hoe baie tyd sy dogter aan huiswerk bestee en lief is om te lees (selfs Afrikaanse boeke). Die navorser het reeds vanaf die eerste ontmoeting met hierdie leerder agtergekom dat sy gretig is om te leer en haar Afrikaans wil verbeter. Hierdie leerder was egter meer afwesig en uit die waarnemings het sy dikwels na boeke gesoek en kon sy soms nie met aktiwiteite aangaan nie aangesien sy nie die nodige leermateriaal by haar gehad het nie. Hierdie leerder het die tweede swakste van die vyf leerders in haar akademie presteer en sy was ook die tweede swakste in Afrikaans.

In die waarnemings en klasbesoeke was dit duidelik dat die manlike Xhosaleerder #1 gesukkel het om sy aandag en fokus tydens die Afrikaanslesse te behou. Hy het dikwels gesit en staar en sy werk was nooit voltooid nie. In vergelyking met die res van die klas was hy altyd agter en het dikwels met sy klasmaats gekommunikeer. Sy dissipline was nie swak nie, maar hy het gesukkel om by die pas van die klas by te hou. Hy was altyd goed gemanierd, maar ongefokus wanneer dit by werk gekom het. Hy het dikwels nie al die nodige leermateriaal by hom gehad nie en het gereeld 'deurmekaar' voorgekom. Die Afrikaanslesse het hom duidelik verveel. Hierdie leerder het algeheel die swakste van die vyf leerders in sy akademie presteer en hy het ook die swakste in Afrikaans gevaar.

5.3.2 Verskillende navorsingsvrae aan die leerders

Category	Frequency table: Vraag 1: Ander plekke waar			
	Count	Cumulative Count	Percent	Cumulative Percent
Ja	4	4	80.00000	80.0000
Nee	1	5	20.00000	100.0000

Tabel 5.3.1: Navorsingsvraag: Ander plekke waar Afrikaans gehoor word?

Volgens hierdie tabel hoor vier van die leerders Afrikaans op 'n ander plek en die Shonasprekende leerder hoor nie Afrikaans op 'n ander plek as by die skool nie.

Category	Frequency table: Vraag 1.1: Waar? (Leerders in DATA)			
	Count	Cumulative Count	Percent	Cumulative Percent
Huis	1	1	25.00000	25.0000
Vriende se skool	1	2	25.00000	50.0000
Kompleks	1	3	25.00000	75.0000
Winkelsentrum	1	4	25.00000	100.0000

Tabel 5.3.2: Navorsingsvraag: Waar word Afrikaans gehoor?

Die vroulike Xhosasprekende leerder hoor Afrikaans by die huis, die een manlike Xhosasprekende leerder hoor weer Afrikaans by vriende se skool waar hy in die middag verby stap, die vroulike Franssprekende leerder hoor Afrikaans in die kompleks waar sy woon en die ander manlike Xhosasprekende leerder hoor Afrikaans by die winkelsentrum.

Category	Frequency table: Vraag 2: Het jy vriende wat Afrikaans			
	Count	Cumulative Count	Percent	Cumulative Percent
Ja	5	5	100.0000	100.0000

Tabel 5.4.1: Het jy vriende wat Afrikaans praat of verstaan?

Al vyf leerders het aangedui dat hulle vriende het wat Afrikaanssprekend is.

Category	Frequency table: Vraag 2.2: Praat jy en jou vriende			
	Count	Cumulative Count	Percent	Cumulative Percent
Ja	3	3	60.00000	60.0000
Nee	2	5	40.00000	100.0000

Tabel 5.4.2: Praat jy en jou vriende Afrikaans?

Drie leerders het aangedui dat hulle met hul Afrikaanse vriende in Afrikaans praat en twee (die Shonasprekende leerder en die manlike Xhosaleerder #1) praat nie eintlik in Afrikaans met hul vriende nie.

Die bogenoemde stelling dat die Shonasprekende leerder nie Afrikaans op 'n ander plek hoor of Afrikaans met haar vriende praat nie, is interessant aangesien sy as tweede beste van die vyf leerders in Afrikaans in die eerste en die tweede kwartaal presteer het. Daar is waargeneem dat sy 'n baie hardwerkende leerder is (die navorser het dit ook met die onderwyser bevestig) en dat hierdie leerder meestal haar huiswerk voltooi. Volgens haar rapport het sy ook algeheel die beste van die vyf leerders in die eerste en die tweede kwartaal gevaar.

Die manlike Xhosaleerder #1 het aangedui dat hy nie Afrikaans met sy vriende praat nie (net soos die Shonasprekende leerder), maar dit was weer in die waarnemings in die klas, die bevestiging met die onderwyser as tweede waarnemer, en die onderhoud met hierdie leerder se ma, duidelik dat hy nie juis hard werk nie. Hierdie leerder was tydens elke waarneming agter met die res van die klas, sy aandag was gou afgelei en sy werk was gereeld onvoltooid. Tydens elke waarneming het hy gereeld gesit en staar en hy het ook gesukkel om sy werk te voltooi. Hierdie gedrag stem ooreen met die punte wat hy behaal het: volgens die eerste en tweede kwartaal se rapporte het hy akademies die swakste van die vyf leerders gevaar. Sy ma het ook bevestig dat hy ongelukkig nie genoeg ondersteuning tuis kry nie omdat sy en haar man lang ure werk en redelik laat tuis kom. Daar is dus niemand wat kan monitor of hy sy werk korrek voltooi al dan nie.

In die onderhoud met hierdie leerder se ma het sy aangedui dat sy ontevrede is met haar kind se vordering in die skool. Sy blameer ook haarself omdat sy nie in staat is om hom te ondersteun nie. Die ma voel dat sy doelwitte vir haarself stel om haar kind meer te ondersteun, maar dat sy gereeld nie hierdie doelwitte voltooi nie. Sy is ook bewus daarvan dat haar kind se aandag maklik afgelei kan word en daarom weet sy dat hy eerder voor in die klas moet sit.

In die onderhoud met hierdie leerder het hy aangedui dat hy 'n jaar jonger as die res van die klas is en 'n jaar vroeg met skool begin het. Dit is met die Afrikaansonderwyser bevestig. Hy is in 2009 gebore terwyl die res van sy klasmaats hoofsaaklik in 2008 gebore is.

In beide die onderhoude met die vroulike Xhosaleerder en haar ma was dit duidelik dat hierdie leerder Afrikaanssprekende vriende het en dat sy graag met haar vriende in Afrikaans praat.

Hierdie leerder het tydens die onderhoud vir die navorser vertel dat sy graag haar vriende se Afrikaanse woorde herhaal en ook vir hulle vra om nog Afrikaans vir haar te leer. Die Franssprekende leerder het weer genoem dat sy soms vir 'n Afrikaanssprekende maat Frans sal leer en dan leer hierdie maat weer vir haar Afrikaans.

Die onderstaande vier tabelle dui die sogenaamde positiewe leerpraktyke, met betrekking tot Afrikaans EAT, vir die leerders aan.

Lees in handboek

Category	Frequency table: Vraag 3.1: Lees vanuit handboek			
	Count	Cumulative Count	Percent	Cumulative Percent
Ja	2	2	40.00000	40.0000
Nee	3	5	60.00000	100.0000

Individueel saam met onderwyser

Category	Frequency table: Vraag 3.2: Individueel saam met			
	Count	Cumulative Count	Percent	Cumulative Percent
Nee	2	2	40.00000	40.0000
Ja	3	5	60.00000	100.0000

Liedjies of gediggies

Category	Frequency table: Vraag 3.3: Liedjies / Gediggies			
	Count	Cumulative Count	Percent	Cumulative Percent
Nee	4	4	80.00000	80.0000
Ja	1	5	20.00000	100.0000

Oefen Afrikaans tuis

Category	Frequency table: Vraag 3.4: Oefen Afrikaans tuis			
	Count	Cumulative Count	Percent	Cumulative Percent
Nee	4	4	80.00000	80.0000
Ja	1	5	20.00000	100.0000

Tabelle 5.5.1 – 5.5.4: Positiewe leerpraktyke van Afrikaans

Die bostaande tabelle fokus op die metodes wat die onderwyser gebruik om die leerders die beste te help om Afrikaans aan te leer. Uit die steekproef dui 40% aan dat hulle Afrikaans die beste leer deur dit self uit die handboek te leer en 60% van die steekproef verkies om individueel saam met die onderwyser die werk aan te leer waar die onderwyser dit vir die leerders afsonderlik sit en

verduidelik. Altesaam 20% van die steekproef het aangedui dat hulle Afrikaans deur middel van liedjies en gediggies aanleer en ook deur dit tuis te oefen.

Die onderwyser het tydens die onderhoud bygevoeg dat die leerders lief is om na 'n goeie storie te luister. Hy sal altyd probeer om 'n bietjie meer lewe in die storie te bring en die leerders met vrae rakende die storie te betrek. Hulle is ook lief vir liedjies en musiek, soos die onderwyser dit stel:

“’n Bietjie meer van hul sintuie word gebruik... want vir ons kinders speel musiek ’n baie groot rol in hulle lewens so ek dink dit help ook baie.”

Die volgende frekwensietabelle poog daarna om die leerders se verhouding met Afrikaans te bepaal.

Category	Frequency table: Vraag 4: Lees jy Afrikaans in jou vrye			
	Count	Cumulative Count	Percent	Cumulative Percent
Ja	4	4	80.00000	80.0000
Nee	1	5	20.00000	100.0000

Tabel 5.6: Lees jy Afrikaans in jou vrye tyd?

Vier leerders het aangedui dat hulle Afrikaans in hul vrye tyd lees. Daarteenoor het die manlike Xhosaleerder #1 aangedui dat hy nie Afrikaans in sy vrye tyd lees nie.

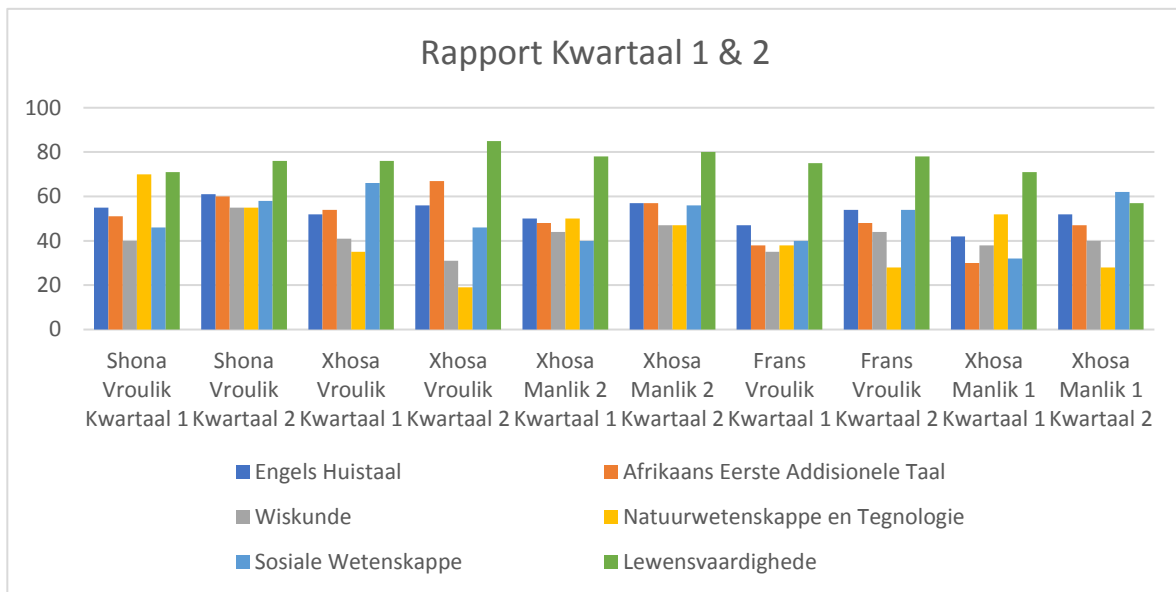
Hierdie leerder doen die swakste in Afrikaans (30%) in die eerste kwartaal en het 47% in die tweede kwartaal behaal. Hy presteer ondergemiddeld in vergelyking met die klasgemiddeld. Hy lees glad nie Afrikaans in sy vrye tyd nie en praat ook nie Afrikaans met ander nie. Volgens die navorser se waarnemings was dit ook duidelik dat hierdie leerder gereeld ongefokus in die klas was en byna nooit sy werk voltooi het nie.

Die leerders wat bo-gemiddeld in die klas met Afrikaans presteer is die vroulike Xhosa- en Shonaleerder. Die vroulike Xhosaspreekende leerder praat gereeld met vriende in Afrikaans en hoor ook gereeld Afrikaans by die huis, maar die Shonasprekende leerder praat weer nie met vriende in Afrikaans nie en hoor ook nie Afrikaans op 'n ander plek as by die skool nie. Sy vaar steeds gemiddeld beter in Afrikaans as die res van die klas. Beide hierdie leerders se hardwerkendheid het gereeld in die klas (die waarnemings), bevestiging van die onderwyser (as tweede waarnemer),

hul werkboeke asook die onderhoude met hul ouers en hulself, deurgekom. Hierdie navorsing is daarom geldig om vas te stel hoe leerders Afrikaans as 'n tweede taal aanleer alhoewel dit hul derde of vierde taal is.

5.3.3 Rapport van die eerste en die tweede kwartaal

Die volgende grafieke en tabel dui elke leerder se akademiese rapport van die eerste en tweede kwartaal aan. Daar kan dus gekyk word na watter vakke hulle beter in presteer en waar Afrikaans op elkeen se algehele vlak lê.



Figuur 5.1: Grafiek van rapport in die eerste en tweede kwartaal.

Vakke	Shona Vroulik Kwartaal 1	Shona Vroulik Kwartaal 2	Xhosa Vroulik Kwartaal 1	Xhosa Vroulik Kwartaal 2	Xhosa Manlik 2 Kwartaal 1	Xhosa Manlik 2 Kwartaal 2	Frans Vroulik Kwartaal 1	Frans Vroulik Kwartaal 2	Xhosa Manlik 1 Kwartaal 1	Xhosa Manlik 1 Kwartaal 2
Engels Huistaal	55	61	52	56	50	57	47	54	42	52
Afrikaans Eerste Addisionele Taal	51	60	54	67	48	57	38	48	30	47
Wiskunde	40	55	41	31	44	47	35	44	38	40
Natuurwetenskappe en Tegnologie	70	55	35	19	50	47	38	28	52	28
Sosiale Wetenskappe	46	58	66	46	40	56	40	54	32	62
Lewensvaardighede	71	76	76	85	78	80	75	78	71	57
Gemiddeld	56	61	54	51	52	57	46	51	44	48

Tabel 5.7: Tabel van rapport in die eerste en tweede kwartaal.

Volgens figuur 5.1 en tabel 5.7 presteer die Shonasprekende leerder algeheel die beste van die groep van vyf, die vroulike Xhosaleerder presteer tweede beste, die manlike Xhosaleerder #2 derde, die Franssprekende leerder presteer tweede swakste en die manlike Xhosaleerder #1 presteer die swakste van die hele groep.

Lewensvaardighede blyk die beste vak vir al vyf leerders te wees. Hierdie vak sluit persoonlike en sosiale welsyn (PSW), skeppende kunste en liggaamsopvoeding in.

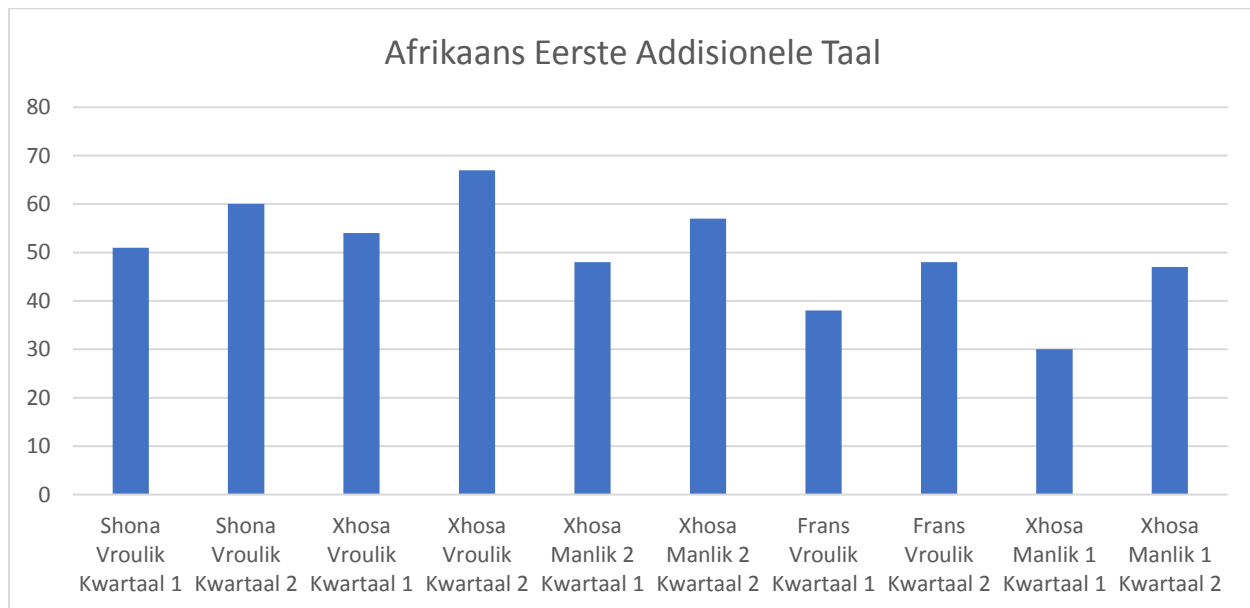
Die Shonasprekende leerder se swakste vak is Wiskunde. Die vroulike Xhosaleerder se swakste vak is Natuurwetenskap en Tegnologie. Die manlike Xhosaleerder #2 se swakste vak is ook Wiskunde. Die Franssprekende leerder se swakste vak is ook Natuurwetenskap en Tegnologie terwyl die manlike Xhosaleerder #1 se swakste vakke Afrikaans en Wiskunde is.

Dit is dus duidelik dat die praktiese vak (Lewensvaardighede) die leerders se beste vak is. Dit maak ook sin aangesien daar al meermale bewys is dat leerders die beste deur middel van praktiese ondervinding en met die gebruik van hul sintuie onderrig en leer ontvang (Excell & Linington 2015).

Die logies-wetenskaplike vakke (Wiskunde en Natuurwetenskap asook Tegnologie) blyk die twee vakke te wees waarmee die leerders die meeste suksel. Beide hierdie vakke is begripsvakke. Dit bring 'n mens by die volgende vraag: hoe kan leerders inhoud voldoende verstaan indien dit nie in hul huistaal aangebied word nie? Al vyf die leerders (en die meerderheid van die klas) ontvang onderrig, reeds vanaf graad R, in hul tweede taal, nl. Engels. Ideale onderrig en leer moet egter in

'n mens se huistaal tot die ouderdom van tien jaar (graad 4) geskied (Yeld 2009; Le Cordeur 2011:436). Die onvermoë om effektiewe huistaalonderrig te implementeer (Van der Elst 2010) is die vernaamste rede vir die lae vlakke van geletterdheid en syfervaardigheid in die land (Carstens 2010; Heugh 2010 in Le Cordeur 2011:449). Dit is ongelukkig in talle Suid-Afrikaanse skole, sowel as die skool waar hierdie ondersoek gedoen is, nie die realiteit nie. Dit is daarom verstaanbaar dat leerders nie akademies goed in vakke kan presteer as dit begripvakke is nie omdat die leerders self nie die onderrigtaal van hierdie vak ten volle verstaan nie.

Dit was interessant om te sien dat daar tydens die waarnemings dikwels aangedui is dat die twee manlike leerders verveeld in die klas gelyk het. Hierdie twee leerders het ook nie goed in hul akademie gevaar nie. Verskeie navorsing het reeds bewys dat seuns minder gemotiveerd en minder positiewe houdings as dogters teenoor skool het (Freeman 2014; Van Houtte 2004:160).



Figuur 5.2: Grafiek van Afrikaans EAT vir die eerste en tweede kwartaal.

Volgens figuur 5.2 vaar die vroulike Xhosaleerder die beste in Afrikaans, gevolg deur die Shonasprekende leerder as tweede beste, die manlike Xhosaleerder #2 neem derde plek in beslag terwyl die Franssprekende leerder tweede swakste en die manlike Xhosaleerder #1 die swakste in Afrikaans presteer.

5.4 Data: onderhoud met die Afrikaansonderwyser

Die volgende frekwensietabelle (kwantitatiewe data) fokus op die vergelyking tussen die vyf leerders se antwoorde (rakende die leerpraktyke van Afrikaans) en die Afrikaansonderwyser se antwoord op dieselfde vrae. Dit is interessant om waar te neem waar die onderwyser en die leerders ooreenstem of verskil.

Summary Frequency Table (Vergelyk kind en onderwyser in DATA 20180524.stw) Marked cells have counts > 10				
	Punt vir skryf	Verhouding Kind	Verhouding Onderwyser	Row Totals
Count	Goed	2	0	2
Column Percent		40.00%	0.00%	
Count	Gemiddeld	2	0	2
Column Percent		40.00%	0.00%	
Count	Laag	1	1	2
Column Percent		20.00%	100.00%	
Count	All Grps	5	1	6

Summary Frequency Table (Vergelyk kind en onderwyser in DATA 20180524.stw) Marked cells have counts > 10				
	Punt vir lees	Verhouding Kind	Verhouding Onderwyser	Row Totals
Count	Goed	3	0	3
Column Percent		60.00%	0.00%	
Count	Gemiddeld	2	1	3
Column Percent		40.00%	100.00%	
Count	All Grps	5	1	6

Summary Frequency Table (Vergelyk kind en onderwyser in DATA 20180524.stw) Marked cells have counts > 10				
	Punt vir praat	Verhouding Kind	Verhouding Onderwyser	Row Totals
Count	Goed	3	0	3
Column Percent		60.00%	0.00%	
Count	Gemiddeld	2	1	3
Column Percent		40.00%	100.00%	
Count	All Grps	5	1	6

Tabelle 5.8.1 – 5.8.3: Punt vir skryf, lees en praat

Die onderwyser het aangedui dat hy voel die leerders doen swak met betrekking tot **skryf** in Afrikaans. Die leerders het egter van hom verskil deurdat 40% van die steekproef aangedui het hulle doen goed en gemiddeld in skryf en slegs 20% van die steekproef doen swak in skryf. Algeheel het die leerders swak in skryf in die eerste kwartaal gevaar, maar daar was 'n groot verbetering ten opsigte van skryf vanaf die eerste na die tweede kwartaal. In die eerste kwartaal het skryf tweede swakste met 46% gelê en in die tweede kwartaal het dit die beste posisie met 64% ingeneem.

Tydens die onderhoud het die Afrikaansonderwyser meer uitgebrei oor die metode (leerpraktyke) wat hy gebruik om skryf aan leerders te onderrig. Hy het genoem dat hulle eers 'n sin in Engels sal skryf, daarna dit na Afrikaans vertaal en die sinskonstruksie ondersoek. Hy maak ook graag van woordeboeke gebruik wanneer dit by Afrikaanse skryf kom alhoewel die leerders nie lief is daarvoor nie aangesien hulle sukkel om die woordeboeke effektief te gebruik.

Dit het beter met Afrikaanse **lees** gegaan. Volgens die data het 60% van die steekproef aangedui dat hulle goed doen met betrekking tot lees in Afrikaans terwyl 40% van die steekproef, en die Afrikaansonderwyser, aangedui het dat hulle gemiddeld met betrekking tot lees in Afrikaans, doen. Niemand het aangedui dat hulle swak daarin doen nie. In die eerste kwartaal het leesbegrip met 45% swak gevaar, maar in die tweede kwartaal het dit met 61% verbeter.

Die Afrikaansonderwyser het uitgebrei oor die leerpraktyke vir Afrikaanse lees wat hy met die klas behandel. Die onderwyser het genoem dat hulle aan die begin van die jaar met klanke begin en op die korrekte uitspraak van die klanke (fonetiese alfabet) fokus. Hy sal altyd eerste lees sodat die leerders kan hoor hoe die uitspraak en lees behoort te klink. Daarna lees hulle dit as klas saam. Baie herhaling word gebruik indien daar op 'n woord vasgehaak word.

Die data oor **praat** in Afrikaans het dieselfde resultate as lees gelewer. Uit die steekproef het 60% aangedui dat hulle goed met betrekking tot praat in Afrikaans doen terwyl 40% van die steekproef, en die Afrikaansonderwyser, aangedui het dat hulle gemiddeld met betrekking tot praat in Afrikaans doen. Niemand het aangedui dat hulle swak daarin vaar nie. Die gemiddeld vir voorbereide lees (praat) in Afrikaans vir die eerste kwartaal was 53% en het na 58% in die tweede kwartaal verbeter. Die leerders doen dus oor die algemeen gemiddeld tot goed in voorbereide lees (praat) in Afrikaans.

Die volgende frekwensietabelle ondersteun tabelle 5.8.1 – 5.8.3 waar daar ondersoek ingestel is na die aspekte wat die leerders in Afrikaans die meeste of die minste geniet.

Summary Frequency Table (Vergelyk kind en onderwyser in DATA 20180524.stw) Marked cells have counts > 10				
	Geniet Skryf	Verhouding Kind	Verhouding Onderwyser	Row Totals
Count	Ja	4	0	4
Column Percent		80.00%	0.00%	
Count	Nee	1	1	2
Column Percent		20.00%	100.00%	
Count	All Grps	5	1	6

Summary Frequency Table (Vergelyk kind en onderwyser in DATA 20180524.stw) Marked cells have counts > 10				
	Geniet Lees	Verhouding Kind	Verhouding Onderwyser	Row Totals
Count	Nee	4	0	4
Column Percent		80.00%	0.00%	
Count	Ja	1	1	2
Column Percent		20.00%	100.00%	
Count	All Grps	5	1	6

Summary Frequency Table (Vergelyk kind en onderwyser in DATA 20180524.stw) Marked cells have counts > 10				
	Geniet Praat	Verhouding Kind	Verhouding Onderwyser	Row Totals
Count	Nee	5	1	6
Column Percent		100.00%	100.00%	
Count	All Grps	5	1	6

Tabelle 5.9.1 – 5.9.3: Geniet skryf, lees of praat

Dit is interessant aangesien 80% van die steekproef aangedui het dat hulle skryf die meeste in Afrikaans geniet. 20% het aangedui dat hulle dit geniet om te lees. Niemand hou daarvan om in Afrikaans te praat nie. Die leerders vaar egter swak in skryf in die eerste kwartaal, maar presteer redelik goed in Afrikaanse lees (praat). Die Afrikaansonderwyser het genoem dat die leerders nog nie werklik uit hul eie skryf nie aangesien die KABV streng raamwerke gee waarin die leerders

die skryfwerk moet voltooi. Die onderwyser se volgende direkte woorde dui aan dat hy nie ten gunste van hierdie raamwerke is nie:

“Die leerders word in ’n tonneltjie ingedruk. Die rame maak dit vir hulle moeiliker omdat hulle nie hul eie vryheid so erg kan gebruik nie.”

Die onderwyser het aangedui dat die leerders skryf geniet omdat hulle prente saam met hul skryfstukke kan teken. Wanneer die leerders skryfwerk aflê, gee die Afrikaansonderwyser vir hulle die geleentheid om prente daarby te teken en dit dan in te kleur. Dit stem ooreen met die leerders se werkboeke in bylae 24 – 28 waar hul gunsteling dele baie kleur en prente insluit.

Die Afrikaansonderwyser het aangedui dat die leerders sukkel om leesbegrip-vraestelle te voltooi omdat hulle nie begrip het van wat die vrae beteken nie. Volgens die KABV behoort die leerders in graad 4 die vrae in Afrikaanse vraestelle te verstaan sonder om enige vertalings daarvoor te kry, maar dit is meestal nie die geval nie. ’n Mens moet onthou dat volgens die KABV-riglyne vir tweedetaalsprekers moet hulle vrae in Afrikaans kan verstaan, maar die realiteit van hierdie skool (en vir hierdie spesifieke graad 4-klas) is dat die meerderheid leerders nie tweedetaalsprekers van Afrikaans is nie. Hulle is derde- of vierdetaalsprekers van Afrikaans, maar neem dit op ’n tweedetaalvlak in die skool. In die data van die onderhoud met die Afrikaansonderwyser is daar 35 leerders in hierdie klas. Daar is 10 Xhosasprekende leerders, 12 is immigrante-leerders, 10 is Suid-Afrikaners met ander huistale en slegs 3 leerders het Afrikaans as hul werklike tweede taal. Daar is nie een leerder in die klas wat Afrikaans as ’n huistaal het nie. In die waarnemings (kyk bylae 11) was al die assesseringspakkies, nie net die eksamens nie, in Afrikaans. Alles was in Afrikaans, selfs die vrae. Die uitvoerbaarheid daarvan vir ’n nie-tweedetaalspreker word te betwyfel; veral as dit by taalvrae kom waar die leerders meervoude, verkleinwoorde, alfabetiese volgorde en dies meer moet deurgee en die instruksies moet uitvoer. Die waarskynlikheid is goed dat die leerders glad nie verstaan wat daar van hulle verwag word om te doen nie.

Die Afrikaanse vakhoof het bevestig dat die KABV nie vir hulle toelaat om enige vertalings in die eksamen vir ’n Afrikaanse EAT vraestel te gee nie, maar dat sy wel vir die onderwysers toelaat om hier en daar Afrikaanse woorde, in die vrae, te vertaal, byvoorbeeld: ‘Gee die meervoud (plural) van hierdie woord.’ Die vakhoof het bevestig dat volgens die KABV moet alle assesserings vir Afrikaans EAT uitsluitlik in Afrikaans wees. Die onderwysers probeer wel om tydens die eksamens die leerders tegemoet te kom deur kerninstruksies se kernwoorde in Engels te vertaal.

Daar is nie toegewings in die KABV-kurrikulum vir immigrante-leerders, of leerders wat sukkel om Afrikaans as 'n addisionele taal te neem nie. Die Afrikaansonderwyser het tydens sy onderhoud genoem dat dit die ouers se besluit was om hul kinders in 'n skool te sit waar Afrikaans as 'n addisionele taal onderrig word en die onderrigtaal van die skool Engels is. Dit sluit by die literatuurstudie in Hoofstuk 3 aan waar daar 'n breedvoerige bespreking gemaak is oor die moeilike situasie waarin ouers hulself bevind waar taalgrense tot leergrense kan ontaard.

In die waarnemings was dit ook duidelik dat die leerders glad nie met Afrikaans gemaklik was nie. Die Afrikaansonderwyser het te alle tyd (tydens elke Afrikaansles) hoofsaaklik Engels as onderrigtaal gebruik om Afrikaans te onderrig. Afrikaans is nooit tydens die lesse op 'n informele wyse tussen die leerders gebruik nie en 'n mens het dit selde op die speelgrond gehoor. Die Afrikaansonderwyser het genoem dat hy self nie 'n Afrikataal kan praat nie, maar egter besluit het om 'n paar Shona woorde te leer aangesien dit die Afrikataal van die immigrante-leerders is wat hy die meeste op die speelgrond hoor. Die onderwyser het ook genoem dat hy Engels as die lingua franca tussen die leerders hoor en dat die Suid-Afrikaanse leerders IsiXhosa met mekaar sal praat. Hierdie aspekte dra by tot die leerpraktyke van die Xhosasprekende leerders na Afrikaans as 'n EAT.

Summary Frequency Table (Vergelyk kind en onderwyser in DATA 20180524.stw) Marked cells have counts > 10				
	Afrikaanse huiswerk ure	Verhouding Kind	Verhouding Onderwyser	Row Totals
Count	1 - 2 ure	1	1	2
Column Percent		20.00%	100.00%	
Count	0 - 1 uur	3	0	3
Column Percent		60.00%	0.00%	
Count	2 - 3 ure	1	0	1
Column Percent		20.00%	0.00%	
Count	All Grps	5	1	6

Tabel 5.10: Aantal ure aan Afrikaanse huiswerk.

Die Afrikaansonderwyser het aangedui dat die leerders veronderstel is om weekliks tussen een tot twee ure aan Afrikaanse huiswerk te bestee, maar hy het genoem dat hy bewus is dat dit nie die geval is nie. Hy sê die volgende:

“Wat hulle veronderstel is om te doen is hulle kry spelwoorde wat hulle heel week moet leer en dan partykeer die kinders wat nie klaarmaak nie kry dan so ’n bietjie ekstra. Baie min gee ons dan vir hulle nog ’n bietjie ekstra Afrikaans om te doen so ek sal sê, seker so deur die hele week sal ek seker sê so twee ure wat hulle net bietjie moet spandeer op Afrikaans, maar meeste van hulle spandeer, as dit 10 minute is, sal ek sê is dit baie.”

Daar is vir die Afrikaansonderwyser gevra waarom hy dink dat dit die geval is en hy het hierop beantwoord:

“Ek dink dit is maar net by die huis is daar nie hulp nie; mamma en pappa kan nie vir my die woorde lees nie; mamma en pappa kan my nie help met die uitspraak van die woorde nie so dit is maar net, ek wag maar lievers net dat ek terug skool toe gaan dat meneer dit doen, want daar is geen ondersteuning in Afrikaans by die huis nie. Nie noodwendig nie ondersteuning nie, maar die ouers kan dit nie doen nie.”

Die leerder wat die meeste tyd aan Afrikaanse huiswerk bestee, soos dit veronderstel is om te wees, is die vroulike Xhosaleerder. Dit is ook die leerder wat die beste in Afrikaans van die vyf leerders presteer. Dit maak ook sin dat hierdie leerder meer Afrikaanse huiswerk sal doen aangesien haar ma haar met die huiswerk kan help. Haar ma het aangedui dat sy Afrikaans kan verstaan en die leerder het dit ook in die onderhoud bevestig.

Die manlike Xhosaleerder #1 se ouer het aangedui dat hy nie Afrikaanse huiswerk by die huis doen nie. Sien die volgende direkte aanhaling van die onderhoud met die manlike Xhosaleerder #1 se ma:

“(Navorser): Now I know it’s difficult because you said you know “he does not really bring Afrikaans homework home” but if you have to think how many hours per week does he spend on Afrikaans homework? Would it now be 0 – 1 hour per week?

(Ma): Yes 0-1, 0 hours”

5.4.1 Prestasievlakke in Afrikaans vir die eerste en die tweede kwartaal

Die volgende kwantitatiewe frekwensietabelle bevestig of verskil van die leerders en die onderwyser se sienings oor hul prestasievlakke met betrekking tot skryf, lees en praat in Afrikaans.

Variable	Descriptive Statistics (Punte in DATA 20180524.stw)							
	Valid N	Mean	Median	Minimum	Maximum	Lower Quartile	Upper Quartile	Std.Dev.
Afrikaans EAT gemiddeld	5	44.2%	48.0%	30.0%	54.0%	38.0%	51.0%	10.0%
Luister 1	5	51.0%	45.0%	20.0%	85.0%	45.0%	60.0%	23.8%
Voorbereide lees 1	5	60.0%	60.0%	40.0%	70.0%	60.0%	70.0%	12.2%
Taal 1	5	28.0%	20.0%	7.0%	53.0%	20.0%	40.0%	18.3%
Leesbegrip 1	5	34.0%	35.0%	25.0%	45.0%	30.0%	35.0%	7.4%
Reflekteer 1	5	40.0%	40.0%	0.0%	100.0%	10.0%	50.0%	39.4%
Skryf 1	5	55.2%	56.0%	36.0%	72.0%	44.0%	68.0%	15.3%
Luister 2	5	57.0%	60.0%	40.0%	75.0%	45.0%	65.0%	14.4%
Lees 2	5	46.6%	47.0%	40.0%	53.0%	46.0%	47.0%	4.6%
Taal 2	5	42.0%	40.0%	25.0%	60.0%	25.0%	60.0%	17.5%
Skryf 2	5	22.2%	20.0%	20.0%	27.0%	20.0%	24.0%	3.2%

Tabel 5.11.1: Kwartaal een se punte

Volgens kwartaal een se punte doen die leerders gemiddeld die beste in luister en lees en gemiddeld die swakste in taal, leesbegrip of refleksie en skryf.

Variable	Test of means against reference constant (value) (Punte in DATA 20180524.stw)							
	Mean	Std.Dv.	N	Std.Err.	Reference Constant	t-value	df	p
Afrikaans EAT gemiddeld	44.2%	10.0%	5	4.5%	48.0%	-0.85313	4	0.441664
Luister 1	51.0%	23.8%	5	10.7%	45.0%	0.56319	4	0.603378
Voorbereide lees 1	60.0%	12.2%	5	5.5%	60.0%	0.00000	4	1.000000
Taal 1	28.0%	18.3%	5	8.2%	47.0%	-2.32295	4	0.080874
Leesbegrip 1	34.0%	7.4%	5	3.3%	45.0%	-3.31662	4	0.029471
Reflekteer 1	40.0%	39.4%	5	17.6%	50.0%	-0.56796	4	0.600424
Skryf 1	55.2%	15.3%	5	6.9%	64.0%	-1.28307	4	0.268765
Luister 2	57.0%	14.4%	5	6.4%	60.0%	-0.46569	4	0.665663
Lees 2	46.6%	4.6%	5	2.1%	47.0%	-0.19380	4	0.855776
Taal 2	42.0%	17.5%	5	7.8%	50.0%	-1.02012	4	0.365348
Skryf 2	22.2%	3.2%	5	1.4%	30.0%	-5.46109	4	0.005466

Tabel 5.11.2: T-toets vir enkele gemiddeldes (graad)

Die graad se punte stem ooreen met die gemiddeldes van die betrokke vyf leerders. Leesbegrip, taal en skryf is die drie aspekte in Afrikaans waarmee die leerders (in die hele graad) die meeste suksel. Dit stem ooreen met die leerders en die onderwyser se antwoorde dat hulle swak in skryf doen. Die onderwyser het ook in die onderhoud bygevoeg dat hy ervaar dat die leerders glad nie van skryf of leesbegrip hou nie omdat dit meer van hulle verg. Hy sê:

“Hulle moet baie harder dink... en dis vir hulle meer uitdagend.”

Leesbegrip gaan oor die verstaan van leesstukke en die vermoë om antwoorde oor die leesstukke te kan skryf.

Variable	Test of means against reference constant (value) (Punte in DATA 20180524.stw)							
	Mean	Std.Dv.	N	Std.Err.	Reference Constant	t-value	df	p
Afrikaans EAT gemiddeld	44.2%	10.0%	5	4.5%	47.0%	-0.62862	4	0.563709
Luister 1	51.0%	23.8%	5	10.7%	50.0%	0.09386	4	0.929730
Voorbereide lees 1	60.0%	12.2%	5	5.5%	60.0%	0.00000	4	1.000000
Taal 1	28.0%	18.3%	5	8.2%	47.0%	-2.32295	4	0.080874
Leesbegrip 1	34.0%	7.4%	5	3.3%	40.0%	-1.80907	4	0.144704
Reflekteer 1	40.0%	39.4%	5	17.6%	50.0%	-0.56796	4	0.600424
Skryf 1	55.2%	15.3%	5	6.9%	68.0%	-1.86628	4	0.135413
Luister 2	57.0%	14.4%	5	6.4%	55.0%	0.31046	4	0.771715
Lees 2	46.6%	4.6%	5	2.1%	47.0%	-0.19380	4	0.855776
Taal 2	42.0%	17.5%	5	7.8%	50.0%	-1.02012	4	0.365348
Skryf 2	22.2%	3.2%	5	1.4%	24.0%	-1.26025	4	0.276087

Tabel 5.11.3: Toets vir gemiddeldes teen verwysende konstante waardes (klas)

Variable	Descriptive Statistics (Kwartaal 2 punte.sta)							
	Valid N	Mean	Median	Minimum	Maximum	Lower Quartile	Upper Quartile	Std.Dev.
Luister	6	39.2%	37.5%	30.0%	50.0%	30.0%	50.0%	10.2%
Voorbereide lees	6	53.3%	60.0%	30.0%	70.0%	40.0%	60.0%	15.1%
Taal	6	57.8%	63.3%	33.3%	73.3%	46.7%	66.7%	15.0%
Leesbegrip	6	55.0%	55.0%	35.0%	85.0%	45.0%	55.0%	16.7%
Reflekteer	6	76.7%	80.0%	50.0%	100.0%	60.0%	90.0%	19.7%
Skryf	6	66.0%	64.0%	52.0%	76.0%	64.0%	76.0%	9.0%
Hardop lees: praat	6	52.2%	53.3%	40.0%	60.0%	50.0%	56.7%	6.9%
Leesbegrip	6	56.7%	58.3%	46.7%	63.3%	53.3%	60.0%	6.0%
Taal	6	42.2%	43.3%	13.3%	66.7%	40.0%	46.7%	17.2%
Skryf	6	63.3%	64.0%	52.0%	72.0%	60.0%	68.0%	6.9%

Tabel 5.12.1: Kwartaal 2 se punte

Variable	Test of means against reference constant (value) (Kwartaal 2 punte.sta)							
	Mean	Std.Dv.	N	Std.Err.	Reference Constant	t-value	df	p
Luister	39.2%	10.2%	6	4.2%	45.0%	-1.40000	5	0.2204
Voorbereide lees	53.3%	15.1%	6	6.1%	60.0%	-1.08465	5	0.3276
Taal	57.8%	15.0%	6	6.1%	47.0%	1.75928	5	0.1389
Leesbegrip	55.0%	16.7%	6	6.8%	45.0%	1.46385	5	0.2031
Reflekteer	76.7%	19.7%	6	8.0%	50.0%	3.32182	5	0.0210
Skryf	66.0%	9.0%	6	3.7%	64.0%	0.54233	5	0.6109
Hardop lees: praat	52.2%	6.9%	6	2.8%	60.0%	-2.76699	5	0.0395
Leesbegrip	56.7%	6.0%	6	2.4%	47.0%	3.97099	5	0.0106
Taal	42.2%	17.2%	6	7.0%	50.0%	-1.10680	5	0.3188
Skryf	63.3%	6.9%	6	2.8%	30.0%	11.85114	5	0.0001

Tabel 5.12.2: T-toets vir enkele gemiddeldes

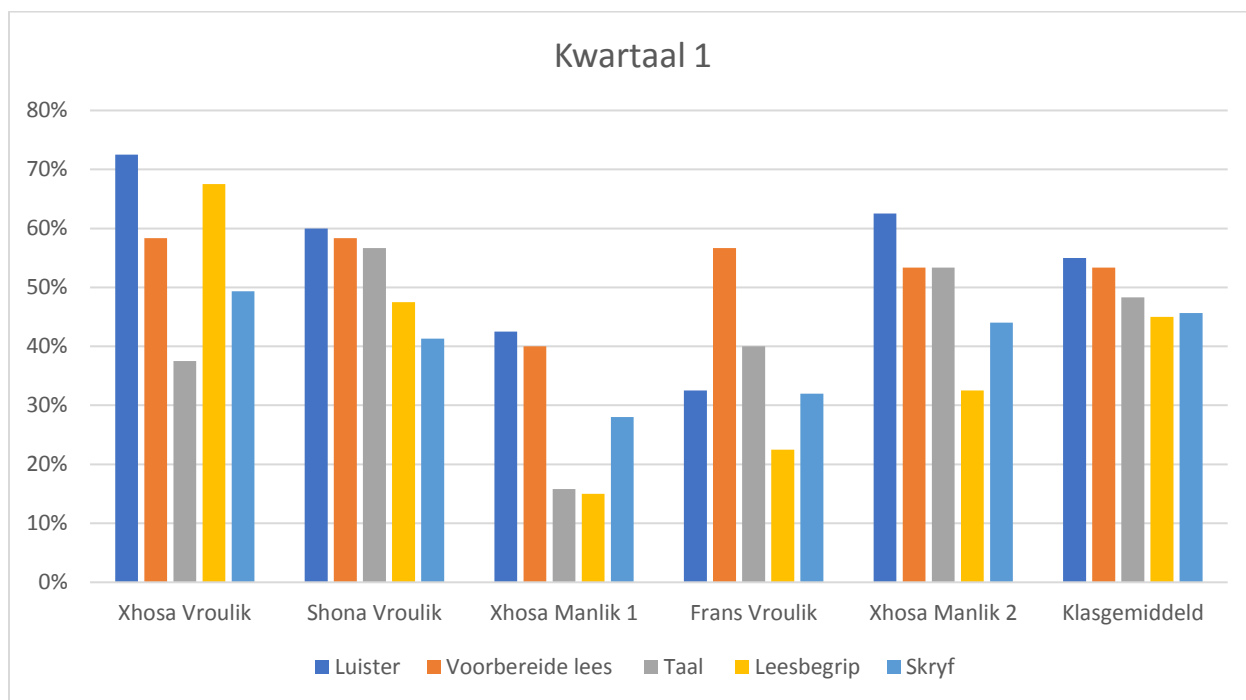
Variable	Test of means against reference constant (value) (Kwartaal 2 punte.sta)							
	Mean	Std.Dv.	N	Std.Err.	Reference Constant	t-value	df	p
Luister	39.2%	10.2%	6	4.2%	50.0%	-2.60000	5	0.0482
Voorbereide lees	53.3%	15.1%	6	6.1%	60.0%	-1.08465	5	0.3276
Taal	57.8%	15.0%	6	6.1%	47.0%	1.75928	5	0.1389
Leesbegrip	55.0%	16.7%	6	6.8%	40.0%	2.19578	5	0.0795
Reflekteer	76.7%	19.7%	6	8.0%	50.0%	3.32182	5	0.0210
Skryf	66.0%	9.0%	6	3.7%	68.0%	-0.54233	5	0.6109
Hardop lees: praat	52.2%	6.9%	6	2.8%	55.0%	-0.98821	5	0.3684
Leesbegrip	56.7%	6.0%	6	2.4%	47.0%	3.97099	5	0.0106
Taal	42.2%	17.2%	6	7.0%	50.0%	-1.10680	5	0.3188
Skryf	63.3%	6.9%	6	2.8%	24.0%	13.98434	5	0.0000

Tabel 5.12.3: Toets vir gemiddeldes teen verwysende konstante waardes

Ten einde die voorafgaande tabelle te vereenvoudig sodat die navorser dit kon interpreteer en ook kon beskryf, het sy die volgende tabelle voorberei (wat bloot 'n interpretasie van die voorafgaande statistiese tabelle is). Die interpretasie van hierdie tabelle poog om hierdie navorsingsvraag: Onderzoek na graad 4-leerders, met IsiXhosa Huistaal, se leerpraktyke van Afrikaans EAT in 'n meertalige konteks: 'n Gevallestudie, te beantwoord.

Kwartaal 1	Luister	Voorbereide lees	Taal	Leesbegrip	Skryf
Xhosa Vroulik	73%	58%	38%	68%	49%
Shona Vroulik	60%	58%	57%	48%	41%
Xhosa Manlik 1	43%	40%	16%	15%	28%
Frans Vroulik	33%	57%	40%	23%	32%
Xhosa Manlik 2	63%	53%	53%	33%	44%
Klasgemiddeld	55%	53%	48%	45%	46%

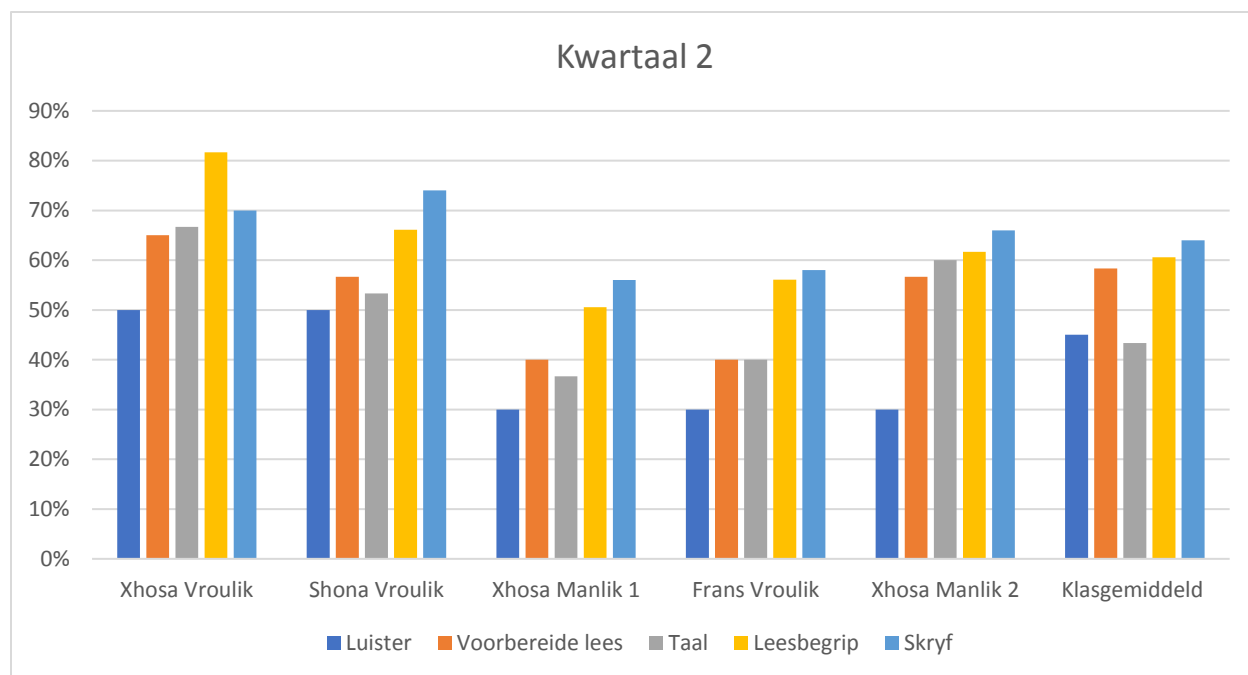
Tabel 5.13: Frekwensietabel van die onderafdelings vir Afrikaans in die eerste kwartaal



Figuur 5.3: Grafiek van die onderafdelings vir Afrikaans in die eerste kwartaal.

Kwartaal 2	Luister	Voorbereide lees	Taal	Leesbegrip	Skryf
Xhosa Vroulik	50%	65%	67%	82%	70%
Shona Vroulik	50%	57%	53%	66%	74%
Xhosa Manlik 1	30%	40%	37%	51%	56%
Frans Vroulik	30%	40%	40%	56%	58%
Xhosa Manlik 2	30%	57%	60%	62%	66%
Klasgemiddeld	45%	58%	43%	61%	64%

Tabel 5.14: Frekwensietabel van die onderafdelings vir Afrikaans in die tweede kwartaal.



Figuur 5.4: Grafiek van die onderafdelings vir Afrikaans in die tweede kwartaal.

5.4.2 Interpretasie van die tabelle

5.4.2.1 Luister

Volgens hierdie tabelle en figure is dit duidelik dat elke leerder se individuele gemiddeld in luister afgeneem het. Die klas se gemiddeld het met 10% gedaal. Dit is kommerwekkend, maar daar is al meermale bewys dat leerders meer aandagtig luister as hulle die eerste keer 'n storie hoor. By die herluister na dieselfde storie, daal die konsentrasie daarvan. Die afwyking van luister vanaf die eerste na die tweede kwartaal kan ontstellend voorkom, maar die rede daarvoor kan dalk die Hawthorne-effek wees (Mouton 2001:106). Dit beteken om te luister is 'n affektiewe proses waar daar nie baie kennis betrokke is nie. Wanneer roetine verander word, sal dit tot groter entoesiasme onder leerders lei (Le Cordeur 2004:157). Die gebruik van media kan leerders se belangstellingsveld verhoog en die Afrikaansonderwyser het tydens sy onderhoud bevestig dat hy nie baie media gebruik nie omdat die skool nie oor tegnologiese hulpmiddele beskik nie. Hy gebruik meestal 'n cd-speler om 'n bietjie meer opwinding in die klas te bring. Die onderwyser het egter aangedui dat hulle moontlik 'n elektroniese witbord vanaf die derde kwartaal sou kry en dat dit 'n positiewe bydrae tot die leerders se akademiese vermoëns kan maak as gevolg van die

opwinding om die roetine te verander en ook die gebruik van media om hul belangstellingsveld te verhoog (Le Cordeur 2004:157).

Luister as 'n affektiewe komponent kan ook aan die Hawthorne-effek toegeskryf word (Mouton 2001:106). Wanneer leerders se roetine verander word, sal dit tot groter entoesiasme lei. Leerders is dikwels so vasgevang in 'n rigiede skoolrooster, sowel as 'n vaste kurrikulum, wat hul entoesiasme vir leer kan onderdruk. 'n Verandering in die roetine sal leerders se entoesiasme en energievlakke kan verhoog wat verbeterde prestasie tot gevolg het (Le Cordeur 2004:159). Dit is dus duidelik dat om te luister 'n emosionele proses is. "If you talk to a man in a language he understands, that goes to his head. If you talk to him in his language, that goes to his heart" (Nelson Mandela). Wanneer 'n mens met iemand in sy/haar huistaal praat luister hulle meer aandagtig. Dit is dus heeltemal te verstane dat leerders nie ten volle na 'n taal kan luister indien dit nie in sy/haar huistaal is nie.

Tydens die onderhoud met die onderwyser het hy ook bygevoeg dat die leerders sukkel om na 'n leesstuk te luister en dan daaroor te praat. Hulle kan nie gemaklik in Afrikaans hardop praat en antwoorde gee nie omdat hulle dikwels nie verstaan waarna hulle moet luister nie. Die antwoorde sal dikwels in Engels wees. Wanneer hulle taalvrae hardop moet antwoord (gee die meervoud of enkelvoud) sal die leerders makliker in Afrikaans antwoord aangesien die woord reeds daar is en hulle net die meervoud- of enkelvoudsvorm moet gee.

Die ander subhofies, "voorbereide lees," "taal," "leesbegrip" en "skryf" is al vier meganiese prosesse. Meer oefening lei tot beter kennis as gevolg van die vaslegging daarvan (Moats 1999:11; DvBO 2011:14).

5.4.2.2 Voorbereide lees

Volgens die tabelle het twee leerders in hul voorbereide lees verbeter; twee het verswak en een het dieselfde gebly. Die algehele klas het in voorbereide lees met 5% verbeter. Lees is 'n meganiese proses: hoe meer 'n mens dit oefen, hoe meer sal 'n mens daarin verbeter. Onderwysers moet leerders sistematies, eksplisiet en direk help om effektief te kan lees (Moats 1999:11). Daar is verbetering in Afrikaanse lees waarskynlik aangesien die leerders meer met Afrikaanse stories en leesstukke in die afgelope ses maande te make gehad het. 'n Mens lees vanselfsprekend beter

wanneer 'n mens die werk wat gelees word, ten volle begryp. Die twee leerders wat in hul lees verswak het, was die twee immigrante-leerders. Dit is te betwyfel of hierdie twee leerders 'n begrip het van wat hulle lees aangesien hulle (en hul huisomstandighede) die minste met Afrikaans te make het.

As deel van die waarnemings het die navorser ook die vyf leerders se voorbereide lees geassesseer (kyk bylae 12). As navorser het sy die volgende punte toegeken en dit met die Afrikaansonderwyser bespreek. Die Shonasprekende leerder het 80% ontvang, die manlike Xhosaleerder #1 het 60% ontvang, die manlike Xhosaleerder #2 het weer 50% gekry, die vroulike Xhosaleerder het 45% ontvang en die Franssprekende leerder het 35% gekry. Die onderwyser het tydens die onderhoud genoem dat lees amper vir die leerders die maklikste is om te doen aangesien hulle nie noodwendig hoef te verstaan wat hulle lees nie, maar net kan lees. Al maak hulle uitspraakfoute, is dit tog vir hulle makliker om te lees.

Die onderwyser het ook tydens die onderhoud genoem dat hulle genoeg tyd in die kurrikulum het om vir die leerders te laat lees. Hy het gesê dat die KABV vyf ure uit 'n totaal van twee weke aan lees afstaan en dat hulle ten minste een keer in twee weke 'n volle uur gebruik om saam as 'n klas te lees en dan elkeen weer op sy/haar eie en daarna weer saam met 'n maat en ook weer saam as 'n hele klas te lees. Die onderwyser het egter genoem dat hierdie leessessies die dissipline van die klas kan beïnvloed omdat dit moeilik is om die leerders vir daardie uur gefokus te hou. Dit sluit aan by Excell en Linington (2015) wat dit duidelik stel dat leerders die beste leer wanneer hulle met hul sintuie by die leerervaring betrokke is.

5.4.2.3 Taal

Drie van die vyf leerders het met 'n redelike sprong in die Afrikaanse taal verbeter. Die Shonasprekende leerder het met 4% gedaal en die Franssprekende leerder het dieselfde gemiddeld vir taal behaal. Taal is 'n meganiese proses: hoe meer dit geoefen word, hoe meer sal 'n mens daarin kan verbeter. Taal is ook kognitief: dit word bewustelik en verstandelik ingeoefen. 'n Mens leer dit stap-vir-stap en met verskillende benaderings aan. Dit kan teksgebaseerd, kommunikatief of deur middel van 'n proses aangeleer word. Die teksgebaseerde benadering sluit die luister en kyk na, en lees en ontleding van tekste in om te verstaan hoe dit saamgestel is en watter effekte dit

het. In die kommunikatiewe benadering moet taal gebruik en geoefen word vir sosiale en praktiese doeleindes. Die prosesbenadering word gebruik waar leerders leer om te lees deur baie te lees en om te skryf deur baie te skryf (DvBO 2011:14). Taal moet egter bewustelik en verstandelik ingeoefen word (kyk afdeling 5.7.3).

Die teksgebaseerde en kommunikatiewe benaderings is beide afhanklik van die voortdurende gebruik en produsering van tekste.

Die klas se gemiddeld in taal het met 5% gedaal. Hierdie daling van die gemiddeld ondersteun die onderwyser se siening dat die KABV te min tyd aan formele Afrikaanse taalonderrig bestee. In die onderhoud, het die onderwyser vertel dat daar 'n uur per twee weke aan taal, volgens die KABV, bestee kan word, maar hy is egter van mening dat 'n uur per week beter sou wees. In die eerste kwartaal is taalonderrig moeilik; dit word met hierdie direkte vertaling van die Afrikaansonderwyser bevestig:

“Dit is 'n berg om uit te klim om vir die leerders met hul sinskonstruksie te help en vir die leerders te leer wat alles in 'n sin moet kom.”

Meervoude en verkleinwoorde word ook in die eerste kwartaal behandel. Die onderwyser voeg by dat verkleinwoorde moeilik vir die leerders is omdat daar nie verkleinwoorde in die Engelse taal gebruik word nie. Dit is 'n vreemde konsep vir die leerders. Volgens die KABV kan die leerders reeds in graad 4 lydende en bedrywende tyd aanleer, maar die onderwyser voel dit is te moeilik en daarom fokus hulle net op die verlede en toekomstige tyd in graad 4.

Die Afrikaansonderwyser het bevestig dat hy van die indeling van die KABV hou, maar dat daar definitief meer tyd aan taal bestee kan word. Hy het die volgende gesê:

“Kyk, daar is klaar vyf ure vir lees. Dalk kan 'n mens lees vier ure maak en taal twee ure maak, want jy gebruik tog taal vir die lees ook.”

Uit die navorser se eie ervaring as 'n Afrikaansonderwyser, stem sy saam met die onderwyser. Formele taalonderrig word in die KABV afgeskeep en dit is kommerwekkend aangesien taal as die fondasie vir al die ander leeraspekte van Afrikaans gesien kan word. Sonder taal kan 'n mens nie skryf nie; 'n mens sal nie verstaan wat gelees word en hoe om dit te lees nie; gevolglik sal 'n mens ook nie effektief in Afrikaans kan praat indien die grondslag van die Afrikaanse taal nie

voldoende vasgelê is nie. “Taal is die belangrikste faktor in leesaktiwiteite, derhalwe vir iemand om ’n taal te lees, moet hulle die taal verstaan” (Tshuma & Le Cordeur 2017:712).

Tydens die lesbesoeke het die navorser ondervind dat die Afrikaansonderwyser min taallesse aangebied het. Die eerste les wat sy waargeneem het, was ’n taalles. Hierdie les het oor meervoude en verkleinwoorde gegaan (kyk bylae 8).

Hierdie bevinding word verder ondersteun deur Van der Merwe (2014:219) wat skryf dat dit kommerwekkend is vir taalstrukture en -konvensies om geïntegreerd in die KABV aangebied te word. Taalkunde-onderrig is aansienlik afgeskaal aangesien daar min amptelike klastyd daarvoor gereserveer word (Van der Merwe 2014:218).

5.4.2.4 Leesbegrip

Al vyf leerders en die hele klas het ’n aansienlike verbetering getoon in leesbegrip. Elke leerder se gemiddeld het met punte gestyg en die klas se gemiddeld het met 16% verbeter.

Leesvlotheid (meganies) en leesbegrip (kognisie) kan teenpole van mekaar wees: ’n goeie leser sal dikwels meer met begrip lees en gevolglik kan leesvlotheid soms daaronder lei. Die swakker leser sal meer op die meganiese (korrekte) aspekte van lees fokus, dikwels ten koste van begrip (Le Cordeur 2004:158-159).

Dit is dus positief om waar te neem dat al vyf leerders se leesbegrip verbeter het. Al vyf leerders se kognisie ten opsigte van Afrikaans het verbeter omdat hulle ’n beter begrip het van wat hulle lees.

Die navorser het een les waargeneem waar die onderwyser ’n begripstoets met die leerders geoefen het (kyk bylae 10). Die onderwyser het seker gemaak dat die leerders die verskillende vraagsinne en vraagwoorde soos ‘wie,’ ‘hoeveel,’ ‘wat,’ ‘wanneer’ en dies meer ken en verstaan. Hy het ’n hele paar vraagwoorde op die bord neergeskryf waar die leerders die Engelse vertalings daarvoor moes gaan opsoek. Die leerders moes dit dan leer. Die vraag het ontstaan of die leerders werklik ’n volledige begrip van die vrae en die leesstuk het en of hulle net bloot sekere kernwoorde gaan memoriseer sodat hulle weet wat daar van hulle verwag word. ’n Mens kan egter nie die onderwyser en die leerders kwalik neem nie, aangesien dit moeilik is om ’n begripstoets te voltooi,

wat op 'n tweede taalvlak opgestel is, maar wat in jou derde of vierde of selfs vyfde taal geskryf is. Die enigste manier om te verseker dat jy hierin sukses gaan behaal is om die belangrike frases en vraagwoorde soos 'n papegaai te memoriseer. 'n Mens wonder of die leerders werklik in hul leesbegrip verbeter het, en of hulle net die vertalings vir sekere woorde gaan memoriseer het. In 'n mate verbeter dit egter die leerders se begrip omdat hulle Engels verstaan. As hulle die Engelse vertalings vir sekere Afrikaanse woorde en frases ken, sal hulle verstaan wat hulle lees en wat daar van hulle verwag word om te antwoord. 'n Mens kan leerders onderrig of afrig deur leesbegrip beter in te oefen en as gevolg hiervan het die styging in die leerders se leesbegrip moontlik verbeter.

Tydens die waarnemings het die onderwyser gereeld woordeboeke, waar die leerders self die woorde se vertalings moes gaan opsoek, gebruik. Dit is definitief 'n positiewe aspek omdat leerders beter leer indien hulle van ondersoekende leer gebruik maak (Excell & Linington 2015) en self woorde se vertalings vind eerder as was dit bloot vir hulle gegee word.

Die navorser se waarnemings en eie ervarings dui aan dat leerders storievertelling en stories geniet. Die leerders het makliker aan storievertelling deelgeneem. Tydens die taalles wat waargeneem is, was die leerders minder bereid om hul hande op te steek en aan die les deel te neem.

5.4.2.5 Skryf

Al vyf leerders en die hele klas het 'n aansienlike verbetering getoon in skryf. Elke leerder se gemiddeld het met punte gestyg en die klas se gemiddeld het met 18% verbeter.

Skryf is 'n meganiese proses: hoe meer 'n mens dit oefen hoe meer sal dit vasgelê word (Myles 2002; DvBO 2011:13). Leerders moet dus gereeld oefen hoe om te skryf. Die DvBO (2011:13) voer aan dat skryf en beplanning 'n proses is wat uit die volgende stappe bestaan: pre-skryf / beplanning, skryf 'n konsep, hersiening, proeflees / redigering en aanbieding.

Al vier afdelings hierbo (5.7.2 – 5.7.5) is kognitiewe prosesse. 'n Hoë mate van verstandelike begrip (meganies) is betrokke. Deur die loop van die eerste kwartaal het die leerders voorbereide lees, taal, leesbegrip en skryf meganies ingeoefen. Later raak die meganiese proses 'n outomatiese

proses; 'n mens vaar al hoe beter daarin. Die leerders het dus drie maande se voorbereiding en leiding hierin gehad en kon dit in die volgende drie maande beter toepas.

Die navorser het gereeld waargeneem, en die onderwyser het dit ook bevestig, dat graad 4-leerders aan die begin van graad 4 redelik stadig werk en dat baie tyd aan die inhaal van werk bestee moet word. Die onderwyser het bevestig dat dit algemeen is vir graad 4-leerders om in die eerste kwartaal stadiger te werk. Die rede hiervoor is deur Basson en Le Cordeur (2014:111) bevestig waar hulle skryf dat leerders pas uit die grondslagfase kom en moet aanpas by 'n nuwe fase met addisionele leerareas en die akademiese taal wat daarmee gepaardgaan. Die Afrikaansonderwyser het genoem dat, soos die jaar vorder, die leerders meer met die werk byhou en ook meer gewoond raak aan die hoeveelheid werk en die spoed waarteen die werk gedoen word (kyk bylae 12).

5.5 Data: onderhoude met die ouers

Die volgende frekwensietabelle fokus op die kwantitatiewe data wat in die onderhoude met die ouers gevind is. Daar is eerstens ondersoek ingestel na die omstandighede en konteks van die vyf leerders wat aan die gevallestudie deelgeneem het. Daar sal telkens aangedui word watter resultaat watter navorsingsubvrae beantwoord.

Category	Frequency table: Verhouding tot kind (Ouers in DATA)			
	Count	Cumulative Count	Percent	Cumulative Percent
Moeder	4	4	80.00000	80.0000
Vader	1	5	20.00000	100.0000

Tabel 5.15: Die vyf ouers

Daar is met vyf ouers onderhoude gevoer: vier ma's en een pa.

Category	Frequency table: Huistaal (Ouers in DATA)			
	Count	Cumulative Count	Percent	Cumulative Percent
Xhosa	3	3	60.00000	60.0000
Shona	1	4	20.00000	80.0000
Frans	1	5	20.00000	100.0000

Tabel 5.16: Huistale

Die huistaal van die ouers met wie die onderhoude gevoer is, is dieselfde as hul kinders s'n. Die drie Xhosasprekende leerders se ouers praat ook IsiXhosa, die Shonasprekende leerder se ma praat ook Shona en die Franssprekende leerder se pa praat ook Frans.

Category	Frequency table: Vraag 1: Verstaan Afrikaans (Ouers in			
	Count	Cumulative Count	Percent	Cumulative Percent
Ja	3	3	60.00000	60.0000
Nee	2	5	40.00000	100.0000

Tabel 5.17.1: Ouers se begrip van Afrikaans

Die drie Suid-Afrikaanse ouers verstaan Afrikaans terwyl die twee immigrante-ouers nie Afrikaans verstaan nie. Dit is te verstane aangesien die immigrante-ouers nie lank reeds in Suid-Afrika woon nie en dus nie so gereeld Afrikaans hoor nie. Hierdie ouers het ook nie self Afrikaans op skool gehad nie aangesien hulle van Zimbabwe en die Republiek van die Kongo afkomstig is.

Dit bevestig die stelling dat talle leerders 'n tweede taal in skole moet aanleer terwyl dit as't ware hul derde of selfs vierde taal is.

Category	Frequency table: Vraag 2: Praat Afrikaans? (Ouers in			
	Count	Cumulative Count	Percent	Cumulative Percent
Nee	4	4	80.00000	80.0000
Ja	1	5	20.00000	100.0000

Tabel 5.17.2: Praat Afrikaans

Vier van die ouers kan nie Afrikaans praat nie, maar die manlike Xhosaleerder #2 se ma kan Afrikaans praat.

Hierdie bevinding bevestig die ouers se bekommernis, wat tydens die eerste ontmoetings duidelik geword het, waar die ouers aangedui het dat hulle hoop dat die navorser vir hul kinders met Afrikaans kan ondersteun en help of tutor aangesien hulle self oor geen Afrikaanse taal- en leesvaardighede beskik nie. Hulle is nie in staat om hul kinders met Afrikaanse huiswerk te ondersteun nie. Die Afrikaansonderwyser het hierdie uitdaging bevestig.

Category	Frequency table: Vraag 3: Huishouding verstaan/praat			
	Count	Cumulative Count	Percent	Cumulative Percent
Ja	1	1	20.00000	20.0000
Nee	4	5	80.00000	100.0000

Tabel 5.18: Verstaan en praat Afrikaans in die huishouding?

Die enigste huishouding wat Afrikaans praat en verstaan is die vroulike Xhosaleerder se huishouding. Dit stem ooreen met die leerder se antwoord dat sy gereeld Afrikaans by die huis hoor en praat.

Dit is die leerder wat ook die beste in Afrikaans, van die vyf leerders, presteer. Dit is duidelik dat ondersteuning by die huis 'n definitiewe invloed op die leerders se akademiese prestasie sal hê.

Category	Frequency table: Vraag 6: Gun werkskedule tyd om			
	Count	Cumulative Count	Percent	Cumulative Percent
Ja	4	4	80.00000	80.0000
Nee	1	5	20.00000	100.0000

Tabel 5.19: Gun werkskedule tyd om met huiswerk te help?

Dit was positief om te hoor dat die meeste van die ouers se werkskedule genoeg tyd gee om hul kinders met hul huiswerk te help. Die ouers is egter nie in staat om hul kinders met Afrikaanse huiswerk te ondersteun nie omdat hulle self nie enige kennis daarvoor beskik nie. Dit word bevestig in die onderhoud met die onderwyser waar hy genoem het dat die leerders nie die akademiese standaarde van Afrikaans behaal nie omdat hy vermoed dat daar nie veel hulp tuis is nie.

Die manlike Xhosaleerder #2 se ma het aangedui dat sy haar seun met Afrikaanse huiswerk help, maar wanneer sy sukkel sal sy in die woordeboek gaan kyk of vir haar kollegas vir hulp vra. In die onderhoud met die manlike Xhosaleerder #2 se ma het dit duidelik geword dat hierdie ouer gewillig is om haar kind met Afrikaans te ondersteun. Sy het vertel hoe sy bereid is om gereeld in die woordeboek woorde en frases te gaan opsoek indien daar iets is wat hulle nie verstaan nie. Sy vra ook vir haar kollegas vir hulp en het hul raad gevolg om na die biblioteek te gaan.

Die Franssprekende leerder se pa het gesê dat hy glad nie in staat is om sy kind met haar Afrikaanse huiswerk te help nie. Haar pa sê die volgende oor Afrikaans:

“But since I have no idea of what she is talking about and then I don’t know what to say.”

Die manlike Xhosaleerder #1 se ma het egter genoem dat sy nie genoeg tyd kry om haar kind met sy huiswerk te help nie. Dit stem ooreen met die data dat hierdie leerder akademies swak in Afrikaans presteer.

Category	Frequency table: Vraag 7: Kan jy help met Afrikaans?			
	Count	Cumulative Count	Percent	Cumulative Percent
Ja	3	3	60.00000	60.0000
Nee	2	5	40.00000	100.0000

Tabel 5.20: Kan ouers ondersteuning in Afrikaans bied?

Die Shona- en Franssprekende ouers het aangedui dat hulle daaglik hul kinders met hul huiswerk kan help, maar dat hulle nie met Afrikaanse huiswerk kan help nie. Hierdie immigrante-ouers het ook bevestig dat hulle glad nie Afrikaans kan praat nie. Dit is egter nie net die immigrante-ouers wat met Afrikaans sukkel nie; die volgende aanhaling dui aan dat die manlike Xhosaleerder #1 se ma ook sukkel om haar kind met Afrikaans te ondersteun:

“Any Afrikaans, if my child asks I say: ‘I don’t know how to help you, I can’t help.’ So, I don’t know, that attitude is kind of arriving in him. So, he does not have to try harder or anything.”

Hierdie ouer was bekommerd dat haar afwesigheid met betrekking tot Afrikaans moontlik ’n invloed op haar kind se onbetrokkenheid in Afrikaans kan hê. Die vroulike Shonaleerder se ma het aangedui dat sy glad nie haar kind met Afrikaanse huiswerk kan help nie. Die Franssprekende pa het weer die volgende gesê:

“What I can say, she is the one who come to me and then sometimes tell me the word in Afrikaans. But since I have no idea of what she is talking about and then I don’t know what to say.”

Die enigste ouer wat aangedui het dat sy haar kind met Afrikaanse huiswerk kan help is die vroulike Xhosaleerder se ma. Dit is die leerder wat die beste in Afrikaans presteer.

Die manlike Xhosaleerder #1 se ma kan wel ondersteuning met Afrikaanse huiswerk bied, maar sy kry nie genoeg tyd om haar seun smiddae met sy huiswerk te help nie. Tydens die onderhoude het die ma aangedui dat sy en haar man voltyds werk en sukkel om tyd te vind om hul kind met sy huiswerk by te staan.

Hierdie realiteit is ook deur die onderwyser bevestig waar die ouers sukkel om genoeg tyd aan hul kinders af te staan omdat hulle self lang ure (dikwels dag- en nagskof) moet werk. Met die eerste ontmoeting met die ouers, kyk bylae 8, het die navorser in haar waarnemings en dagboek duidelik geskryf dat party ouers aangedui het dat hulle bekommerd is oor Afrikaans aangesien hulle self nie oor Afrikaanse vaardighede beskik nie. Hulle het vir die navorser gesê dat hulle nie hul kinders met Afrikaans en Afrikaanse huiswerk kan help nie omdat hulle self nie die taal ken nie.

Category	Frequency table: Vraag 8: Lees jou kind Afrikaans			
	Count	Cumulative Count	Percent	Cumulative Percent
Ja	3	3	60.00000	60.0000
Nee	2	5	40.00000	100.0000

Tabel 5.21: Lees jou kind tuis Afrikaans?

Die twee manlike Xhosaleerders se ouers het aangedui dat hul kinders nie Afrikaans tuis lees nie. Die ander drie ouers van die vroulike leerders het aangedui dat hul dogters wel Afrikaans tuis lees. Hierdie bevinding sluit aan by verskeie navorsing wat reeds bewys het dat seuns minder gemotiveerd en minder positiewe houdings as dogters teenoor skool het (Freeman 2004; Van Houtte 2004:160).

Die vroulike Xhosa- en Shonaleerders het in beide die eerste en die tweede kwartaal die beste in Afrikaans presteer. Hierdie leerders en hul ouers het tydens die onderhoude genoem dat hulle graag Afrikaans in hul vrye tyd lees.

Category	Frequency table: Vraag 9: Luister jou kind na			
	Count	Cumulative Count	Percent	Cumulative Percent
Ja	2	2	40.00000	40.0000
Nee	3	5	60.00000	100.0000

Tabel 5.22: Luister jou kind na Afrikaanse musiek?

Die vroulike Xhosa- en Shonaleerders se ma's het aangedui dat hul dogters na Afrikaanse musiek luister. Dit is die twee leerders wat die beste, van die groep van vyf, in Afrikaans presteer. Dit word bevind dat musiek en die blootstelling aan Afrikaans in ander fasette, wel 'n positiewe invloed op leerders se vaardighede met Afrikaans kan hê.

Category	Frequency table: Vraag 10: Kyk jou kind Afrikaanse			
	Count	Cumulative Count	Percent	Cumulative Percent
Nee	3	3	60.00000	60.0000
Ja	2	5	40.00000	100.0000

Tabel 5.23: Kyk jou kind na Afrikaans televisieprogramme?

Die Franssprekende en manlike Xhosaleerder #2 se ouers het aangedui dat hul kinders Afrikaanse televisieprogramme by die huis kyk. In die onderhoud het hierdie twee ouers gesê dat hul kinders soms *7de Laan* kyk, maar dat dit nie gereeld is nie. Die res het aangedui dat hul kinders nie werklik Afrikaanse televisieprogramme kyk nie. Daar word dus nie genoeg na Afrikaanse televisieprogramme gekyk om te bepaal of dit 'n verskil in die leerpraktyke van Afrikaans sal maak al dan nie.

Category	Frequency table: Skryf 11 (Ouers in DATA			
	Count	Cumulative Count	Percent	Cumulative Percent
Nee	4	4	80.00000	80.0000
Ja	1	5	20.00000	100.0000

Category	Frequency table: Lees 11 (Ouers in DATA			
	Count	Cumulative Count	Percent	Cumulative Percent
Nee	3	3	60.00000	60.0000
Ja	2	5	40.00000	100.0000

Category	Frequency table: Praat 11 (Ouers in DATA)			
	Count	Cumulative Count	Percent	Cumulative Percent
Ja	2	2	40.00000	40.0000
Nee	3	5	60.00000	100.0000

Tabelle 5.24.1 – 5.24.3: Wat doen jou kind, met betrekking tot Afrikaans, die meeste by die huis?

Hierdie bevinding verwys na wat die leerders, volgens die ouers se waarnemings, die meeste met betrekking tot Afrikaans tuis doen. Slegs 20% van die steekproef dui aan dat hul kinders graag Afrikaans skryf. Volgens die data dui 40% van die steekproef aan dat hul kinders Afrikaans lees en praat.

Die data ondersteun dus die afleiding dat daar nie veel Afrikaans tuis gedoen word nie. In beide die Suid-Afrikaanse en immigrante-huisgesinne word daar nie veel tyd aan skryf of lees en praat bestee nie, soos die manlike Xhosaleerder #1 se ouer dit stel:

“Afrikaans is not really at home.”

Category	Frequency table: Vraag 13: Iemand genader om met			
	Count	Cumulative Count	Percent	Cumulative Percent
Nee	2	2	40.00000	40.0000
Ja	3	5	60.00000	100.0000

Tabel 5.25: Iemand genader vir Afrikaanse ondersteuning?

Die vroulike Xhosaleerder se ma en die Franssprekende leerder se pa het aangedui dat hulle nog nie addisionele ondersteuning vir hul kinders in Afrikaans gekry het nie. Die ander drie ouers het weer addisionele ondersteuning vir hul kinders gekry.

Dit is interessant dat die vroulike Xhosaleerder nie enige addisionele hulp met betrekking tot Afrikaans al ontvang het nie aangesien sy akademies die beste van die vyf leerders in Afrikaans vaar. Dit is dus logies dat sy genoeg hulp, soos wat haar ma en die leerder self tydens die onderhoude bevestig het, met Afrikaans kry. Haar ma verstaan self Afrikaans en kan ook 'n bietjie Afrikaans praat.

Category	Frequency table: Vraag 14: Verbetering in Afrikaans			
	Count	Cumulative Count	Percent	Cumulative Percent
Ja	4	4	80.00000	80.0000
Nee	1	5	20.00000	100.0000

Tabel 5.26: Verbetering in Afrikaans vandat die eerste keer geleer?

Die meeste ouers het aangedui dat hul kinders in Afrikaans verbeter het vandat hulle Afrikaans vir die eerste keer begin leer het. Die manlike Xhosaleerder #2 se ma het aangedui dat sy positief oor Afrikaans voel:

“That it is good to learn Afrikaans because many people speak it. Also, in my workplace I hear Afrikaans a lot and I would like to use Afrikaans more in the workplace.”

Die manlike Xhosaleerder #1 se ma voel egter nie dat haar kind in Afrikaans verbeter het nie. Hierdie leerder het akademies die swakste in Afrikaans gevaar, maar wanneer ’n mens sy eerste en tweede kwartaal punte vergelyk, dui dit aan dat hy met 17% in Afrikaans verbeter het.

Hierdie bevindings ondersteun ook die Afrikaansonderwyser se stelling dat die leerders aan die begin van graad 4 redelik met Afrikaans sukkel omdat die aanpassing van graad 3 na graad 4 ’n groot sprong is, maar hoe meer die leerders aan die maniere en roetines van graad 4 gewoond raak, hoe vinniger werk hulle en pas hulle by die ritme van graad 4 aan. Dit bevestig die inskrywing van vroeër dat meganiese prosesse inderdaad ’n beduidende invloed het in hoe ’n mens in werk kan verbeter.

Ondersteuning met die aanleer van ’n addisionele taal speel ’n kardinale rol in die sukses wat ’n mens daarin kan behaal. Die onderwyser het tydens sy onderhoud die volgende gesê wat hy graag sal wil hê mense moet besef wanneer dit by die aanleer van Afrikaans as ’n EAT vir Xhosasprekende en ander Afrikataalsprekende leerders kom:

“Onthou dat daar nie ondersteuning by die huis is nie. So dit is baie moeilik vir ons kinders, veral waar Afrikaans dan ’n derde of ’n vierde taal is wat hulle aanleer so dit is..., dit is heeltemal uit hulle raamwerk uit, so dit is..., ’n mens moet onthou dat hierdie kinders nie ondersteuning gaan hê daarvoor nie so jy moet seker maak almal verstaan en almal weet wat aangaan.”

5.6 Samevatting

Hierdie hoofstuk is 'n verslag van die resultate en analise na afloop van die verskeie skoolbesoeke, waarnemings en die onderhoude met die ouers, die leerders en die Afrikaansonderwyser. Die data is op 'n kwantitatiewe en kwalitatiewe wyse geanaliseer en bespreek.

Hierdie bevindings het die strategiese hoofdoel van hierdie navorsing bereik deur met 'n gevallestudie ondersoek in te stel na die leerpraktyke van Afrikaans EAT vir graad 4-Xhosasprekende leerders in 'n meertalige konteks. Verder het hierdie hoofstuk ook daarin geslaag om die onderliggende doelstellings (ooreenkomste tussen hoe 'n graad 4-Xhosasprekende leerder en 'n graad 4-leerder vanaf 'n ander Afrikaland (Shona- en Franssprekend) Afrikaans aanleer), te beskryf. Dit bespreek die vernaamste uitdagings en die belangrikste positiewe faktore met betrekking tot die aanleer van Afrikaans vir graad 4-Xhosa-, Shona- en Franssprekende leerders.

Vervolgens word die bevindings, gevolgtrekkings, beperkinge en aanbevelings van hierdie ondersoek in Hoofstuk 6 bespreek.

HOOFSTUK 6

6. BEVINDINGS, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

6.1 Inleiding

Die doel van hierdie navorsing was om ondersoek in te stel na die leerpraktyke van graad 4-leerders met IsiXhosa as Huistaal, van Afrikaans Eerste Addisionele Taal in 'n meertalige konteks. Verder is daar ook ondersoek ingestel na die ooreenkomste, vernaamste uitdagings en die belangrikste positiewe faktore van graad 4-Xhosa-, Shona- en Franssprekende leerders met betrekking tot Afrikaans EAT in 'n meertalige konteks.

Die resultate van die ondersoek, wat in Hoofstuk 5 bespreek is, toon die verskillende leerpraktyke wat 'n positiewe bydrae tot die aanleer van Afrikaans EAT vir Xhosasprekende graad 4-leerders maak, sowel as die uitdagings en ooreenkomste tussen Suid-Afrikaanse en immigrante-leerders in graad 4 met betrekking tot tweedetaalaanleer van Afrikaans.

Die bevindings en gevolgtrekkings van hierdie ondersoek word in hierdie hoofstuk bespreek en op grond daarvan word sekere aanbevelings gemaak. Die beperkinge van hierdie ondersoek word aangedui en voorstelle vir verdere, toekomstige navorsing word gemaak.

6.2 Bevindings

Daar is deur middel van hierdie ondersoek gepoog om die navorsingsvraag, *Hoe beïnvloed die leerpraktyke van graad 4-leerders, met IsiXhosa as Huistaal, die aanleer van Afrikaans Eerste Addisionele Taal in 'n meertalige konteks?* te beantwoord. Verder het hierdie ondersoek ook daarna gepoog om die onderliggende vrae, *Watter invloede is daar met die ooreenkomste tussen hoe 'n graad 4-Xhosaleerder en 'n graad 4-leerder vanaf 'n ander Afrikaland (Shona- en Franssprekend) Afrikaans EAT aanleer?* sowel as, *Wat is die vernaamste uitdagings en belangrikste positiewe faktore wat graad 4-Xhosa-, Shona- en Franssprekende leerders se leerpraktyke, met betrekking tot Afrikaans EAT, beïnvloed?* te beantwoord.

Op grond van die literatuurstudie (Hoofstuk 3); waarnemings (kyk 4.7.3); semi-gestruktureerde onderhoude met die vyf leerders (kyk 4.7.2.2); hul ouers (kyk 4.7.2.1) en die Afrikaansonderwyser (kyk 4.7.2.3) sowel as die bewyse van die leerders se werkboeke (kyk bylae 24 – 28) kon die

leerpraktyke van graad 4-Xhosaspreekende leerders van Afrikaans EAT; die ooreenkomste, vernaamste uitdagings en belangrikste positiewe faktore van graad 4-Xhosa-, Shona- en Franssprekende leerders van Afrikaans EAT afgelei word.

Die volgende bevindings kan uit hierdie ondersoek gemaak word:

1. Afrikaans is vir talle Suid-Afrikaanse leerders ook 'n derde taal soos wat dit vir immigrante-leerders sal wees. Baie Suid-Afrikaners moet ook, soos die immigrante-leerders, Afrikaans op 'n tweedetaalvlak neem alhoewel dit hul derde of vierde of selfs vyfde taal is (kyk bespreking onder tabel 5.1).
2. Afrikaans word in die Wes-Kaap deur Suid-Afrikaanse inwoners (hetsy dit burgers of immigrante is) gehoor (kyk tabel 5.3.2).
3. Xhosa-, Shona- en Franssprekende leerders het 'n paar Afrikaanssprekende vriende (kyk tabel 5.4.1).
4. Afrikaans word nie by die skool waar hierdie navorsing gedoen is, gereeld op die speelgrond gehoor nie. Dit wil dus sê dat die tweede- en derdetaalsprekers (Suid-Afrikaners of immigrante-leerders) nie baie Afrikaans buite die Afrikaansklas praat nie (kyk die bespreking onder tabelle 5.9.1 – 5.9.3).
5. Die Xhosa-, Shona- en Franssprekende leerders bestee nie genoeg tyd aan Afrikaans buite skoolure nie. Die huiswerk word nie voltooi soos dit veronderstel is om voltooi te word nie en Xhosa-, Shona- en Franssprekende ouers sukkel om hulp met die Afrikaanse huiswerk te bied. Dit is vir talle Suid-Afrikaanse ouers, net soos vir immigrante-ouers, 'n derde of vierde of selfs vyfde taal wat hul kinders as tweede taal moet neem en dus sukkel die ouers om hul kinders met hul Afrikaanse huiswerk te ondersteun (kyk die bespreking onder tabel 5.20 en tabelle 5.24.1 – 5.24.3).
6. Talle Suid-Afrikaanse ouers, net soos immigrante-ouers, verstaan nie Afrikaans ten volle nie en kan ook nie veel in Afrikaans kommunikeer nie (kyk tabel 5.17.1 & 5.17.2).
7. Die twee leerders wat die swakste in Afrikaans gevaar het ('n Xhosa- en Franssprekende leerder) het die volgende uitdagings, met betrekking tot die aanleer van Afrikaans gehad: gereelde afwesigheid, verstrooide gedrag in terme van die boeke en nodige leermateriaal wat dikwels nie gevind kon word nie, hulle het gereeld aandag en fokus in die klas verloor,

hulle het met ander tydens 'n les gekommunikeer en ook gereelde onvoltooide werk gehad (kyk bespreking by afdeling 5.3.1).

8. Daar is 'n gebrek aan ondersteuning tuis omdat die ouers self nie Afrikaans verstaan nie en gevolglik nie hul kinders met hul Afrikaanse werk kan ondersteun nie. Ouers sukkel om ondersteuning vir hul kinders in Afrikaans te bied, nie omdat hulle nie wil nie, maar omdat hulle nie kan nie. Hulle is self nie tweedetaalsprekers van hierdie taal nie en beskik oor min Afrikaanse taal- en leesvaardighede (kyk tabel 5.17.2 en 5.19). 'n Hele paar ouers werk ook lang ure en kom redelik laat saans tuis en kry gevolglik nie genoeg tyd om hul kinders met hul werk by te staan nie (kyk bespreking onder tabel 5.4.2 en tabel 5.10 sowel as tabel 5.20).
9. Alle assesserings word streng volgens die KABV in Afrikaans voorgeskryf alhoewel 91% van die klas Afrikaans as 'n derde of vierde taal het. Geen toegewings kan vir derde- of vierdetaalsprekers gemaak word nie (kyk bespreking onder tabelle 5.9.1 – 5.9.3 sowel as tabelle 5.16 en 5.17.1).
10. Die twee leerders (Xhosa- en Shonasprekend) wat die beste in Afrikaans gevaar het, is baie hardwerkend. Hul huiswerk was meestal voltooi en hulle het altyd aandag in die klas gegee en sorgvuldig na verduidelikings en opdragte geluister en dit daarna uitgevoer. Hulle was altyd deelnemend tydens die Afrikaanslesse (kyk bespreking by afdeling 5.3.1 en tabel 5.4.2).
11. Die onderwyser het aangedui dat die leerders storievertelling geniet en lief is daarvoor om na 'n goeie storie te luister. Die onderwyser het genoem dat wanneer daar meer lewe in die storie gebring word, deur middel van liedjies of musiek, leer die leerders Afrikaans op 'n positiewe manier aan (kyk bespreking on tabelle 5.5.1 – 5.5.4).
12. Xhosa-, Shona- en Franssprekende leerders presteer beter in praktiese vakke soos Lewensvaardighede eerder as 'n begripvak soos Wiskunde, Natuurwetenskap en Tegnologie, of Afrikaans (kyk tabel 5.7).

6.3 Gevolgtrekkings

Die ondersoek het die soeklig laat val op die navorsingsvraag, *Hoe beïnvloed die leerpraktyke van graad 4-leerders, met IsiXhosa Huistaal, die aanleer van Afrikaans Eerste Addisionele Taal in 'n meertalige konteks?*

In hierdie ondersoek is die volgende gevolgtrekkings, met betrekking tot die bogenoemde navorsingsvraag, gemaak:

6.3.1 Die gebruik van Afrikaans buite die skool

Die vroulike Xhosaleerder, wat die beste in Afrikaans presteer het, het meer met Afrikaans te doen gehad buite die skool- en klaskonteks. Sy het met maats in Afrikaans gekommunikeer (bespreking van tabel 5.4.2) en haar ma kon ook Afrikaans verstaan en kon haar sodoende daarmee ondersteun (kyk tabel 5.18). Hierdie leerder en haar ma het bevestig dat sy baie maats het wat Afrikaanssprekend is en dat hierdie maats gereeld met die vroulike Xhosaleerder in Afrikaans kommunikeer. Cummins (2011) en Piaget het beklemtoon dat leerders, deur middel van hul medeleerders, kognitief beter ontwikkel omdat hulle op gelyke voet met mekaar staan (Piaget 1973; Basson 2013). Hierdie gevolgtrekking sluit aan by die teorie van sosiale konstruktivisme waar, volgens Vygotsky (1978), jou kultuur en konteks as die kern van kognitiewe ontwikkeling beskou word (sien 2.2). Cummins (2011:1987) voer aan dat leerders wat die taal en kultuur van die nuwe land aanleer sonder om hul eie taal en kultuur te verloor, 'n beter begrip van hul nuwe plekkie in die wêreld het. Die bevinding dat die leerders wat weer die swakste in Afrikaans gevaar het, baie min met Afrikaans buite die skool- en klaskonteks te doen het, ondersteun hierdie gevolgtrekking verder (kyk die bespreking onder tabelle 5.24.1 – 5.24.3).

Hierdie ondersoek het ook bevind dat die Xhosaleerder wat die beste in Afrikaans gevaar het, ook die meeste tyd aan haar Afrikaanse huiswerk, buite die skool- en klaskonteks, bestee het.

Die gevolgtrekking word gemaak dat om meer Afrikaans buite die klas- en skoolkonteks te gebruik, inderdaad 'n positiewe bydrae tot Xhosaspreekende leerders se leerpraktyke van Afrikaans sal maak.

6.3.2 Die rol van die onderwyser

Die invloed en rol wat 'n onderwyser maak op suksesvolle tweedetaalaanleer is weer eens met hierdie ondersoek bevestig. Myburg et al. (2004:573), Cummins (2006) en Donald et al. (2010) stel dit duidelik dat onderwysers se rol vir tweede- en derdetaalsprekers van kardinale belang is. Leerders het bevestig dat take wat te moeilik is om alleen te voltooi (talle take in Afrikaans as gevolg daarvan dat dit nie hul tweede taal is nie), makliker ervaar word wanneer dit individueel saam met die onderwyser voltooi word (kyk tabelle 5.5.1 – 5.5.4). Hierdie gevolgtrekking sluit aan by Vygotsky (1978) se sone van proksimale ontwikkeling (kyk 2.3) waar 'n meer bekwame ander (onderwyser) die minder bekwame ander (Xhosaleerder) met die aanleer van Afrikaans EAT kan ondersteun.

6.3.3 Die rol van die ouers en/of voogde

Die betrokkenheid en ondersteuning van 'n leerder se mikrosisteem (Bronfenbrenner 1994) het 'n positiewe uitwerking op die leerpraktyke van Afrikaans EAT. Hierdie gevolgtrekking sluit aan by gevolgtrekking 6.3.1 waar die leerder wat die beste in Afrikaans presteer het, aangedui het dat sy graag met vriende in Afrikaans kommunikeer en dat haar ma haar ook in Afrikaans kan ondersteun as gevolg daarvan dat hierdie ouer Afrikaans verstaan.

Die manlike Xhosaleerder #2 se ma het tydens haar onderhoud aan die navorser vertel dat sy graag haar seun met sy Afrikaanse huiswerk help. Alhoewel hierdie ouer nie Afrikaans ten volle kan verstaan of praat nie, maak sy moeite om uit te vind en verdere bronne (woordeboek, biblioteek of Afrikaanssprekende vriende) te gaan raadpleeg om haar seun met sy Afrikaanse leerpraktyke te ondersteun (kyk die bespreking by tabel 5.19). Hierdie gevolgtrekking bevestig Vygotsky (1978) se teorieë dat leerders se sosiale konstruk en sosiale omstandighede 'n kardinale rol in 'n leerder se konstruksie van kennis speel (kyk 2.3). Hierdie gevolgtrekking sluit aan by Heugh & Siegrühn (1995:92) en Epstein (2011) se navorsing dat die gemeenskap 'n belangrike rol in tweedetaalleer speel.

Die gevolgtrekkings wat in 6.3.1 – 6.3.3 gemaak is, kan opgesom word as die beduidende invloed wat ondersteuning tot graad 4-Xhosaspreekende leerders se aanleer van Afrikaans het.

Ondersteuning is een van Vygotsky (1978) se sleutelemente om kognitiewe ontwikkeling te help bewerkstellig (kyk 2.3).

6.3.4 Die invloed van praktiese en sensoriese ondervinding

Die vak waarin die leerders die beste presteer het, was die praktiese vak, Lewensvaardighede. Die begripvakke, Wiskunde, Natuurwetenskap, saam met Tegnologie en Afrikaans, was weer die vakke waarmee die leerders die meeste gesukkel het. Dit is dus duidelik dat wanneer Afrikaans meer prakties geleer word en leerders se sintuie met die aanleer van Afrikaans geïnkorporeer word, dit effektief kan bydra tot die leerpraktyke van Xhosasprekende leerders se aanleer van Afrikaans as 'n tweede taal. Hierdie gevolgtrekking sluit aan by die teorie van konstruktivisme: kennis kan nie passief ontvang word nie, maar moet aktief gekonstrueer word (kyk 2.2; Woolfolk 2007).

6.3.5 Die effektiewe leerpraktyke met betrekking tot **luister**

Deur middel van hierdie navorsing kan die gevolgtrekking gemaak word dat luister 'n affektiewe (emosionele) proses is (Mouton 2001:106). Die leerders sukkel meer daarmee omdat hulle na 'n taal moet luister wat nie in hul huistaal gepraat word nie (kyk afdeling 5.7.1).

Luister kan meer effektief aangeleer word wanneer leerders se roetine verander word. Hierdie roetine-verandering sal leerders se entoesiasme en energievlakke verhoog wat verbeterde leer tot gevolg het. Die gebruik van media sal ook 'n beduidende invloed in Xhosaleerders se leerpraktyke van Afrikaans hê.

6.3.6 Die effektiewe leerpraktyke met betrekking tot **lees**

Volgens die Afrikaansonderwyser sal die gebruik van herhaling en om eers op die grondslag (fonetiese alfabet) van Afrikaans te fokus, leerders help om Afrikaans beter te kan lees. Dit is belangrik om die grondslag te lê: begin deur seker te maak dat die leerders die Afrikaanse klanke korrek kan uitspreek voordat daar na lees gekyk word (kyk na die bespreking van tabelle 5.8.1 – 5.8.3). Alhoewel hierdie leerpraktyk reeds in die grondslagfase vasgelê behoort te word, is dit 'n

realiteit dat talle Suid-Afrikaanse leerders nie in die grondslagfase huistaalonderrig ontvang nie en die meeste leerders vanaf graad 4 geen huistaalonderrig ontvang nie (Yeld 2009; Cummins 2011). In sulke gevalle gebeur dit ook dikwels dat die leerders dan Afrikaans as 'n tweede taal moet neem, maar dat hulle in die grondslagfase geen blootstelling daaraan gehad het nie (kyk na 3.4). Dit is dus belangrik dat die onderwyser eers hersiening oor die basiese klanke van die Afrikaanse lees moet behartig voordat daar na formele lees oorgeskakel word.

Nadat die fonetiese lees goed inge oefen is, kan die leerders tot formele lees oorgaan. In hierdie navorsing is bevind dat die leerders in hul lees kan verbeter omdat dit 'n meganiese proses is: hoe meer 'n mens dit oefen, hoe beter sal 'n mens daarin vaar. Onderwysers moet leerders sistematies, eksplisiet en direk help om effektief te kan lees (Moats 1999:11). Die onderwyser het ook in sy onderhoud met die navorser genoem dat die leerders lees as't ware die maklikste vind omdat hulle nie noodwendig hoef te verstaan wat hulle lees nie, maar dat hulle moet weet hoe om die klanke en woorde uit te spreek. Die ideaal is egter dat die leerders 'n volledige begrip van die leesstuk sal hê wanneer hulle dit lees, anders kan dit 'n negatiewe effek op die leerpraktyke van Afrikaans EAT hê.

'n Verdere gevolgtrekking wat tot die leerpraktyke van Afrikaans EAT gemaak kan word, is dat die KABV-kurrikulum genoeg tyd afstaan vir die leerders om in die intermediêre fase te lees. Dit is egter die onderwyser se verantwoordelikheid om seker te maak dat hierdie leessessies nie doelloos plaasvind deurdat die leerders verveeld word nie. Dit is 'n oneffektiewe leerpraktyk vir leerders om bloot vir 'n volle uur te sit en 'n storie te lees (veral as hulle nog nie ten volle met die taal gemaklik is nie). Volgens die navorser se mening, na aanleiding van hierdie studie, sal dit 'n effektiewe leerpraktyk wees om die leerders sensories en prakties by die leesproses te betrek.

6.3.7 Die effektiewe leerpraktyke met betrekking tot **taal**

Taal is 'n meganiese en kognitiewe proses: hoe meer 'n mens dit inoefen, hoe beter vaar 'n mens daarin. 'n Mens leer dit stap-vir-stap en met verskillende benaderings aan. Dit kan teksgebaseerd, kommunikatief of deur middel van 'n proses aangeleer word. Die teksgebaseerde benadering sluit die luister en kyk na, en lees en ontleding van tekste in om te verstaan hoe dit saamgestel is en watter effekte dit het. In die kommunikatiewe benadering moet taal gebruik en geoefen word vir

sosiale en praktiese doeleindes (DvBO 2011:14). Taal moet egter bewustelik en verstandelik ingeoefen word (kyk afdeling 5.7.3).

Volgens die DvBO (2011:14) is die benaderings tot taalonderrig teksgebaseerd, kommunikatief, geïntegreerd en prosesgeoriënteerd. Die teksgebaseerde en kommunikatiewe benaderings is beide afhanklik van die voortdurende gebruik en produsering van tekste.

Die gevolgtrekking wat in hierdie ondersoek, met betrekking tot die aanleer van taal in Afrikaans, gemaak kan word is dat die KABV-kurrikulum te min tyd voorsien vir onderwysers om formele taal effektief en voldoende aan leerders te onderrig (DvBO 2011:15). Daar is in hierdie navorsing bevind dat die leerders met taal sukkel en 'n moontlike oorsaak hiervan is die gebrekkige tyd wat daar aan die leerpraktyke van die Afrikaanse formele taalonderrig bestee word. Dit is kommerwekkend, aangesien taal as die grondslag van al die ander sub-leeraspekte, naamlik lees, skryf, praat en luister, dien (kyk afdeling 5.7.3). Heugh et al. 1995 en Piaget het ook beklemtoon dat indien 'n mens nie die taal verstaan nie, gaan jy nie kognitief optimaal kan funksioneer nie.

6.3.8 Die effektiewe leerpraktyke met betrekking tot **leesbegrip**

Leesbegrip van Afrikaans kan verbeter word wanneer dit meganies afgerig en ingeoefen word. Die leerders se gemiddeldes met betrekking tot leesbegrip het verbeter en dit is as gevolg van hul oefening om leesstukke met begrip te lees. Ondersoekende leer en die gebruik van woordeboeke is 'n effektiewe metode deurdat die leerders self woorde wat hulle nie verstaan nie, gaan opsoek en hulle sal dit gevolglik beter kan onthou (kyk afdeling 5.7.4). Hierdie metode sluit aan by Piaget se teorie dat leerders as aktiewe deelnemende agente in die aaneenlopende proses van hul eie leer moet wees (kyk 2.4).

6.3.9 Die effektiewe leerpraktyke met betrekking tot **skryf**

Die Afrikaansonderwyser het aangedui dat hy vir leerders sal leer hoe om in Afrikaans te skryf deur Engelse sinne te vertaal na Afrikaans en om dit moontlik te maak sal leerders toegelaat word om Engels-Afrikaanse tweetalige woordeboeke te gebruik (kyk die beskrywing by tabelle 5.8.1 – 5.8.3).

Dit is 'n logiese metode, maar die gevolgtrekking word gemaak dat die effektiese leerpraktyk, met betrekking tot skryf, sal wees om vir die leerders vanaf hul huistaal, IsiXhosa, na Afrikaans te laat oorslaan. Aangesien IsiXhosa nie 'n Germaanse taal is nie, maar Engels en Afrikaans wel Germaanse tale, met meer ooreenkomste is, kan daar altyd gekyk word om van IsiXhosa na Engels en dan na Afrikaans oor te slaan. Die gebruik van tweetalige woordeboeke van 'n leerder se huistaal (IsiXhosa) na Afrikaans, sal hierdie skryfproses ook verder vergemaklik (kyk afdeling 3.3.1).

Die Afrikaansonderwyser het aangedui dat hy die leerders aanmoedig om kleur in die skryfproses van Afrikaans te inkorporeer. Hierdie metode sluit aan by die leerpraktyk om leerders se sintuie te gebruik.

Skryf is ook 'n kognitiewe, meganiese proses: hoe meer 'n mens dit doen, hoe beter vaar 'n mens daarin (Myles 2002; DvBO 2011:13). Later raak die meganiese proses 'n outomatiese proses en 'n mens vaar al hoe beter daarin (Myles 2002; DvBO 2011:13). Leerders moet dus gereeld oefen hoe om te skryf. Tyd en oefening kan die leerpraktyke van die Afrikaanse skryf verbeter (kyk afdeling 5.7.5). Die DvBO (2011:13) voer aan dat skryf en beplanning 'n proses is wat uit die volgende stappe bestaan: pre-skryf / beplanning, skryf 'n konsep, hersiening, proeflees / redigering en aanbieding.

Die gevolgtrekkings wat in 6.3.5 tot 6.3.9 gemaak is, ondersteun 'n algehele gevolgtrekking dat die oefening van Afrikaans as 'n meganiese proses 'n beduidende invloed het op die positiewe leerpraktyke van Afrikaans vir graad 4-Xhosaspreekende leerders.

6.3.10 Oorgang vanaf die Huistaal na die Eerste Addisionele Taal

Ideaal gesproke sal Xhosaleerders Afrikaans EAT effektief kan aanleer indien die onderwyser vanaf hul huistaal na Afrikaans kan oorgaan. Die invloed van die huistaal in tweedetaalleer word deur die teorieë van Cummins (2001:38) ondersteun. Die meerderheid Suid-Afrikaanse leerders moet 'n huistaal op tweedetaalvlak aanleer en 'n tweede taal weer op derde- of vierdetaalvlak (kyk afdeling 3.5). Die uitkomstes sal kan verbeter indien leerders in hul huistaal (IsiXhosa) die tweede taal (Afrikaans) kan aanleer. Die bevoegdheid van IsiXhosa onder onderwysers is gevolglik broodnodig.

Aan die hand van die moontlike aanduiders van die leerpraktyke van Afrikaans EAT vir graad 4-Xhosaspreekende leerders, is die navorsingsvraag in drie navorsingssubvrae verdeel. Die gevolgtrekking van elk van hierdie navorsingssubvrae volg hierna:

6.3.11 Navorsingssubvraag 1: Watter aspekte beïnvloed die ooreenkomste tussen hoe Afrikaans vir 'n Xhosaleerder en 'n ander graad 4-leerder vanaf 'n ander Afrikaland (Shona- en Franssprekend) aangeleer word?

Die volgende gevolgtrekkings, met betrekking tot die **ooreenkomste** van hoe graad 4-Xhosaleerders en graad 4-Shona- en Franssprekende leerders Afrikaans EAT aanleer, kan van hierdie ondersoek gemaak word:

1. Afrikaans moet vir beide die Suid-Afrikaners en die immigrante-leerders deur middel van 'n lingua franca taal (hoofsaaklik Engels) aangebied word. Die leerders verstaan nie die Afrikaanse werk wanneer dit in Afrikaans onderrig word nie (kyk die bespreking onder tabelle 5.9.1 – 5.9.3).
2. Die seuns is minder gemotiveerd en het minder positiewe houdings teenoor skool en Afrikaans as die dogters (kyk tabel 5.21).
3. Suid-Afrikaanse en immigrante-leerders verbeter in Afrikaans nadat meer tyd en oefening (meganiiese prosesse) daaraan bestee word (kyk tabel 5.26).

6.3.12 Navorsingssubvraag 2: Wat is die vernaamste uitdagings wat graad 4-Xhosa-, Shona- en Franssprekende leerders se leerpraktyke, met betrekking tot Afrikaans EAT, beïnvloed?

Die volgende gevolgtrekkings, met betrekking tot die **uitdagings** van hoe graad 4-Xhosaleerders en graad 4-Shona- en Franssprekende leerders Afrikaans EAT aanleer, kan van hierdie ondersoek gemaak word:

1. Vanuit die navorser se waarnemings blyk dit dat ouderdom moontlik 'n uitdaging vir effektiewe leer onder leerders kan wees. Die leerder wat algeheel akademies die swakste gevaar het, was 'n jaar jonger as die veronderstelde ouderdomsgroep van graad 4. Dit kan

'n moontlike uitdaging tot die leerpraktyke van Afrikaans EAT wees (kyk bespreking onder tabel 5.4.2).

2. 'n Uitdaging wat verdere negatiewe uitwerkings op die leerpraktyke van Afrikaans het, is wanneer leerders nie Afrikaans in hul vrye tyd gebruik nie (deur middel van lees, huiswerk, musiek en dies meer) en ook nie buite klas- en skooltyd Afrikaans gebruik nie (kyk bespreking onder tabel 5.6 en tabel 5.10).
3. Begripsvakke is moeiliker as praktiese vakke omdat die leerders self nie ten volle vaardig in die onderrigtaal van daardie begripsvakke is nie (kyk tabel 5.7). Afrikaans, soos enige ander taal, is 'n begripsvak.
4. Te min tyd word aan taalstrukture en -konvensies bestee en dit lei tot verdere uitdagings in die leerpraktyke van Afrikaans EAT (kyk afdelings 5.7.3 en 2.1). Leerders is ook minder deelnemend aan 'n taalles, moontlik omdat hulle nog nie vertrouwd genoeg met die werk is nie. Te min oefening en tyd bestee aan taal sal tot verdere onsekerheid onder leerders lei (kyk afdeling 5.7.3).
5. Leesbegrip en skryf is uitdagend vir leerders in Afrikaans (kyk tabelle 5.8.1 – 5.8.3). Leerders sukkel om woordeboeke effektief te gebruik. Die streng raamwerke wat in die KABV vir die leerders se skryfwerk voorgeskryf word, maak dit as't ware vir die leerders moeiliker om te skryf (kyk tabelle 5.9.1 – 5.9.3). Die leerders sukkel om 'n leesstuk in Afrikaans te lees en dan daaroor te praat omdat hulle self nie verstaan waaroor die leesstuk gaan nie en hulle ook nie in staat is om hulself in Afrikaans te kan uitdruk nie. Gevolglik gee leerders langer antwoorde en verduidelikings in Engels terwyl korter taalvrae in Afrikaans beantwoord kan word (kyk figuur 5.4). Die twee immigrante-leerders het verder ook in hul leesvernuf van Afrikaans verswak terwyl die Suid-Afrikaanse leerders daarin verbeter het. Dit skep die vraag of hierdie twee leerders meer sukkel om te verstaan wat hulle lees aangesien hul huisomstandighede die minste (en die kortste) met Afrikaans te make het (kyk afdeling 5.4).
6. Die effektiewe uitvoerbaarheid van Afrikaanse assesserings word bemoeilik as gevolg van die streng vereistes vir Afrikaans EAT in die KABV asook dat geen toegewings vir derde- of vierdetaalsprekers gemaak kan word nie (kyk bespreking onder tabelle 5.9.1 – 5.9.3 sowel as tabelle 5.16 en 5.17.1).

6.3.13 Navorsingsubvraag 3: Wat is die belangrikste positiewe faktore wat graad 4-Xhosa-, Shona- en Franssprekende leerders se leerpraktyke, met betrekking tot Afrikaans EAT, beïnvloed?

Die volgende gevolgtrekkings, met betrekking tot die **positiewe faktore** van hoe graad 4-Xhosaleerders en graad 4-Shona- en Franssprekende leerders Afrikaans EAT aanleer, kan van hierdie ondersoek gemaak word:

1. Voorbereide lees en praat word oor die algemeen gemiddeld tot goed deur die leerders ervaar (kyk tabelle 5.8.1 – 5.8.3). Hierdie gevolgtrekking sluit aan by die praktiese ondervinding en deelname wat leerders meer geniet.
2. Deur middel van ondersoekende leer, waar die leerders self deur middel van aktiwiteite en byvoorbeeld woordeboek-gebruik, tot nuwe insigte kom, sal definitief 'n positiewe bydrae tot die leerpraktyke van Afrikaans maak (kyk afdeling 5.7.4).
3. Die meganiese oefening van beide skryf en leesbegrip het veroorsaak dat die leerders goed in hierdie twee leeraspekte gevorder het (kyk tabelle 5.8.1 – 5.8.3).
4. Afrikaanse lees (hetsy dit tydens skooltyd of na-ure geskied) maak 'n positiewe bydrae tot die leerpraktyke van Afrikaans (kyk tabel 5.21).
5. Afrikaanse media (musiek) maak ook 'n positiewe bydrae tot die leerpraktyke van Afrikaans (kyk tabel 5.22).

6.4 Aanbevelings

Gegronde op die bevindings (6.2) en die gevolgtrekkings van hierdie ondersoek (6.3) word die volgende aanbevelings gemaak:

6.4.1 Betrek en beoefen meer Afrikaans op die speelgrond sowel as buite die skool- en klaskonteks.

Daar word aanbeveel dat leerders meer aan Afrikaans op die speelgrond kan deelneem deur middel van Afrikaanse speletjiesdae, kompetisies, Afrikaanse musiek wat tydens pouses gespeel word en dies meer. Dit is belangrik dat leerders meer met Afrikaans buite die skool- en klaskonteks te make sal hê. Sosiale en kulturele faktore speel 'n belangrike rol in goeie kognitiewe ontwikkeling en

effektiewe leer (kyk 2.2 en 2.3) en hoeveel te meer indien Afrikaans ook in leerders se sosiale en kulturele omstandighede verweef is.

6.4.2 Vorm kleiner Afrikaanse leergroepies (sone van proksimale ontwikkeling).

Kennis word op 'n sosiale wyse ontwikkel (2.3) en sodoende sal leerders nog beter en meer effektief kan leer indien dit sosiaal van aard is. Onderwysers kan klein leergroepies in die klas laat vorm waar daar diegene is wat 'n bietjie vaardiger is in Afrikaans (tweedetaalsprekers) om diegene wat minder vaardig in Afrikaans is (derde- of vierdetaalsprekers), daarmee te ondersteun.

6.4.3 Gebruik meer praktiese en sensoriese ondervindings.

6.4.3.1 Wanneer daar in Afrikaans gelees word moet onderwysers eers seker maak dat die fonetiese alfabet goed vasgelê is: die leerders moet die klanke van hierdie tweede taal eers goed kan vorm en verstaan voordat daar tot lees oorgeskakel word.

6.4.3.2 Onderwysers kan leerders se sintuie stimuleer deur kleur en prente in hul werkboeke te inkorporeer of om op Afrikaanse musiek te dans, te sing en tonele uit te voer.

6.4.3.3 Onderwysers kan die leerders op praktiese en sensoriese maniere, deur middel van ondersoekende leer in die Afrikaansles betrek: dit sal tot gevolg hê dat die leerders makliker aan die Afrikaanslesse sal deelneem en ook gemotiveer word om harder in Afrikaans te werk. Laat die leerders toe om aktiewe agente (Piaget) van hul eie leer te wees (kyk 2.4).

6.4.4 Onderwysers moet basiese kommunikasievaardighede van die mees gesproke nie-Germaanse tale van die provinsie waarin hy/sy onderrig gee, aanleer.

Prakties-gewys kan die leerders vanaf hul huistaal na Afrikaans oorslaan in plaas van vanaf Engels (hul tweede taal) na Afrikaans (hul derde- of vierde taal). Dit word sterk aanbeveel dat onderwysers vaardigheid in die nie-Germaanse tale wat die meeste in 'n spesifieke provinsie gebruik word, sal verwerf. Indien 'n onderwyser byvoorbeeld in die Oos- of Wes-Kaap onderrig, leer IsiXhosa aan. Indien 'n onderwyser in die Vrystaat onderrig, word SeSotho byvoorbeeld aanbeveel. Indien

onderwysers in 'n derde Afrikataal kan kommunikeer, sal dit 'n groot verskil in die leerpraktyke van Afrikaans (sowel as al die ander vakke) maak. Die waarde daarvan kan egter bevraagteken word indien daar 'n groot aantal immigrante-leerders uit Afrikalande in daardie onderwyser se klas is. Die aanleer van 'n Afrikataal van Suid-Afrika word steeds aanbeveel. Alhoewel Shona en Swahili redelik van IsiXhosa verskil, is daar steeds meer ooreenkomste tussen 'n Afrikataal en IsiXhosa omdat beide van inheemse Afrika spruit. Beide is nie-Germaanse tale en daarom is daar meer ooreenstemming as met 'n Germaanse taal soos Afrikaans of Engels.

6.4.5 Meer tydsbesteding aan **taal**onderrig in Afrikaans word benodig.

Volgens die DvBO (2011:15) moet daar een uur vir elke twee weke aan taalonderrig afgestaan word. Daar is in hierdie ondersoek bevind dat die leerders met taal sukkel en 'n moontlike oorsaak hiervan is die gebrekkige tyd wat daar aan die leerpraktyke van die Afrikaanse taal bestee word. Dit is kommerwekkend, aangesien taal as die grondslag van al die ander sub-leeraspekte, naamlik lees, skryf, praat en luister, dien (kyk afdeling 5.7). Hierdie aanbeveling word verder ondersteun deur Van der Merwe (2014:219) wat skryf dat dit kommerwekkend is vir taalstrukture en -konvensies om geïntegreerd in die KABV aangebied te word. Taalkunde-onderrig is aansienlik afgeskaal aangesien daar min amptelike klastyd daarvoor gereserveer word (Van der Merwe 2014:218). Piaget (1973) het ook beklemtoon dat indien 'n mens nie die taal verstaan nie, gaan jy nie kognitief optimaal kan funksioneer nie (kyk 2.4). Tydsbesteding van een uur per week aan taalonderrig word derhalwe aanbeveel.

6.4.6 Bevorder ouers of voogde se vaardigheid in Afrikaans.

In hierdie navorsing het dit aan die lig gekom (deur middel van die onderhoude met die leerders, ouers en die Afrikaansonderwyser) dat ouers graag hul kinders met Afrikaans wil ondersteun, maar dat hulle glad nie die taal verstaan nie. Daar word aanbeveel dat skole ondersteuning aan die ouers bied sodat hul vaardigheid in Afrikaans bevorder en geoefen kan word: onderwysers kan een keer per maand by die skool vir die ouers Afrikaanslesse aanbied, die skool kan spesiale sport- of kultuurdae hou waar Afrikaans geïnkorporeer word in 'n verskeidenheid van aktiwiteite vir die leerders en hul ouers of voogde, die skool kan Afrikaans in ouervergaderings of in die nuusblad

van die skool inkorporeer. Wanneer leerders opgewonde oor 'n vak voel sal hulle dit ook meer tuis gebruik en vir hul ouers daaroor wil leer. Volgens Vygotsky speel kultuur en konteks 'n kardinale rol in kognitiewe ontwikkeling (Vygotsky 1978; Kalpana 2014). Beter Afrikaanse ontwikkeling kan dus plaasvind indien daar 'n Afrikaanse kultuur in die huislike konteks voorkom.

6.4.7 Erken meertaligheid en multikulturaliteit.

Kennis word op 'n sosiale wyse ontwikkel (kyk 2.2 en 2.3). Skole kan spesiale dae hou waar leerders se huistale en kulture gevier word sodat die leerders meer oor mekaar se tale en kulture kan leer. Onderwysers kan Xhosa-spreekende leerders motiveer om vir Afrikaansspreekende leerders IsiXhosa aan te leer en die omgekeerde. Dit is belangrik dat onderwysers aan hierdie aktiwiteite en leerervarings sal deelneem.

6.4.8 Stel realistiese en haalbare aktiwiteite en huiswerk op.

Meer tyd en oefening aan Afrikaans kan meer positiewe resultate tot gevolg hê. Dit is dus belangrik en noodsaaklik dat die klas- en huiswerk-aktiwiteite op so 'n wyse opgestel word sodat die leerders meer tyd en oefening daaraan kan bestee. Dit is belangrik om aktiwiteite op te stel wat nie vir leerders sal verveel nie, maar terselfdertyd ook nie te moeilik is nie anders gaan kognitiewe ontwikkeling nie plaasvind nie (kyk 2.3).

6.4.9 Inkorporeer Afrikaans in talle fasette.

Dit is belangrik dat onderwysers kreatief sal wees deur Afrikaans op 'n daaglikse basis in die klaskamer te inkorporeer deur middel van musiek, interessante stories, die media, Afrikaanse tydskrifte, gediggies, om 'n Afrikaanse teaterstuk by te woon, in groepe rolspel-aktiwiteite uit te voer en dies meer.

6.4.10 Realistiese verwagtinge van die KABV-kurrikulum ten opsigte van tweedetaalaanleer vir derde- of vierdetaalsprekers.

Die Nasionale Departement van Basiese Onderwys moet die taalrealiteite van Suid-Afrika in ag neem en daarom realistiese verwagtinge ten opsigte van tweedetaalaanleer vir derde- of vierdetaalsprekers hê. Moontlike toegewings binne die KABV-kurrikulum vir leerders wat 'n taal op tweedetaalvlak aanleer, maar vir wie dit 'n derde of vierde taal is, kan deur die Nasionale Departement van Basiese Onderwys gemaak word.

6.4.11 Lees meer Afrikaans.

Bring lees in die skole terug. Maak gebruik van leeslyste, leeshoekies of leesdae in die skool. Onderwysers moet leerders aanmoedig om meer in Afrikaans te lees. Indien leerders meer positief oor die aanleer van Afrikaans voel, sal hulle meer geïnspireer wees om in Afrikaans te lees.

6.5 Beperkinge van die ondersoek

Die gebruik van 'n gevallestudie, soos alle ander navorsingstrategieë, het beperkinge. Kritiek teenoor die geloofwaardigheid van hierdie ondersoek kan gelever word omdat daar slegs 'n klein hoeveelheid deelnemers in hierdie ondersoek betrokke was. Gevolglik kan die resultate nie noodwendig veralgemeen word nie. Verder is dit ook moeilik om die omvang van hierdie ondersoek te bepaal (Mouton 2001:150; Basson 2013:99).

Die navorser het die volgende beperkinge tydens hierdie ondersoek ervaar:

6.5.1 Daar was gebrekkige struktuur en dissipline in die spesifieke klas waar die navorser haar waarnemings gedoen het. Die Afrikaansonderwyser het egter meer struktuur en dissipline in die klas gebring, maar die klasonderwyser kon dit nie bewerkstellig nie. Die leerders het gevolglik maklik opgestaan en rondgeloop tydens lesse. In die tweede kwartaal het die leerders 'n nuwe graad 4-klasonderwyser gekry en dit kon vanselfsprekend aan die begin hul gedrag ook verder beïnvloed het.

6.5.2 Leerders benodig stimulasie om effektief te kan leer en gevolglik kon die klaskamerstruktuur hul leer negatief beïnvloed het. In die eerste kwartaal was daar nie Afrikaanse (of enige) plakkate en stimulasie-materiaal teen die mure van die klas sigbaar nie. Die klas het geen warmte uitgestraal nie. Die leeromgewing het in die tweede kwartaal aansienlik verbeter toe daar 'n nuwe onderwyser in die klas gekom het en meer plakkate, stimulasie-materiaal en struktuur in die klas teweeggebring is.

6.5.3 Die klasonderwyser van hierdie spesifieke graad 4-klas kon self glad nie Afrikaans praat nie en gevolglik het die leerders slegs met Afrikaans te make gehad tydens die Afrikaanslesse by die Afrikaansonderwyser. Die nuwe onderwyser in die tweede kwartaal kon wel in Afrikaans kommunikeer.

Dit is egter belangrik om in ag te neem dat, ten spyte van die beperkinge wat in 6.5.1 – 6.5.3 bespreek is, het hierdie klas steeds naby aan die graad en ander drie graad 4-klasse se gemiddeldes vir Afrikaans EAT presteer in die eerste kwartaal. Die bostaande aspekte het dus nie 'n drastiese negatiewe uitwerking op die leerders se gemiddeld vir Afrikaans in die eerste kwartaal gehad nie, maar dit kan steeds as beperkinge tot hierdie ondersoek beskou word. Hierdie spesifieke graad 4-klas se gemiddeld in die tweede kwartaal was egter effens laer as die ander drie graad 4-klasse se gemiddeldes. Die skool probeer om die samestelling van al die klasse min of meer dieselfde te maak. Die feit dat daar 'n nuwe klasonderwyser was, wat ook nou vir die leerders Afrikaans onderrig, kon 'n moontlike rol hierin speel.

6.5.4 Beter insigte en begrip van die Afrikaansonderwyser, oor die spesifieke vyf leerders in hierdie gevallestudie, sou verkry kon word indien hy ook hul klasonderwyser was. Hierdie onderwyser het die leerders ongeveer net een tot twee ure per dag gesien. Indien hy meer tyd met hulle kon spandeer, sou hy hulle nog beter kon leer ken en hierdie insigte met die navorser kon deel.

6.5.5 Die vyf leerders is deur middel van doelmatige steekproef vir hierdie gevallestudie gekies, en die navorser kon geen beheer oor die spesifieke leerders (en hul akademiese vermoëns) hê nie. Eties is dit goed en bevorder dit die betroubaarheid van hierdie navorsing, maar die navorser sou egter graag op 'n Xhosa- en Shonasprekende leerder wat akademies sterk is in Afrikaans ook wou fokus om nog meer effektief te bepaal watter positiewe leerpraktyke hierdie leerder in sy/haar eie program toepas om sukses in Afrikaans te behaal.

6.5.6 Die navorser sou graag, nadat sy die gevolgtrekkings en aanbevelings vir hierdie ondersoek gemaak het, 'n intervensie met hierdie vyf leerders wou doen om te bepaal of die aanbevelings 'n verskil in die leerders se leerpraktyke van Afrikaans sal maak al dan nie.

6.5.7 Die studie is slegs van toepassing op hierdie skool omdat die omvang van die studie nie groot genoeg is om dit algemeen toe te pas nie.

6.5.8 Dit was moeiliker om met jong kinders te werk as wat die navorser verwag het omdat hulle konsentrasievermoë beperk is.

6.6 Verdere uitvoering van hierdie navorsing

Die navorser beplan om met hierdie navorsing die volgende te doen:

- Die navorser sal dit deel maak van haar lesinhoud vir die modules wat sy aan haar studente gee.
- Sy en haar studieleier(s) gaan aansoek doen vir fondse om 'n FINLO-projek te begin om haar bevindinge ook met ander skole wat soortgelyke situasies ervaar, te deel.
- Die navorser sal haar bevindinge met die akademiese personeel van die skool, waar die navorsing afgelê is, gaan deel.
- Die navorser beplan om 'n navorsingsartikel in een internasionale en een nasionale Toegepaste Taal-in-Onderwys konferensie in 2019 aan te bied.
- Die navorser beplan ook om 'n navorsingsartikel of 'n hoofstuk saam met haar M. Ed. studieleier of mede-studieleier in 2019 – 2020 te publiseer of gesamentlik te publiseer.

6.7 Voorstelle vir verdere navorsing

Hierdie navorsing het verskeie aspekte rakende die leerpraktyke van Afrikaans EAT ondersoek, maar navorsing oor hierdie onderwerp is nog glad nie voltooi nie. Toekomstige navorsing kan die volgende aspekte insluit:

6.7.1 Ondersoek na die leerpraktyke van Afrikaans EAT vir Xhosasprekende leerders in die grondslagfase.

- 6.7.2 Onderzoek na die leerpraktyke van Afrikaans EAT vir immigrante-leerders in die laerskool.
- 6.7.3 Onderzoek na die leerpraktyke van Afrikaans EAT vir Xhosasprekendes in die Verdere Onderwys en Opleiding-fase.
- 6.7.4 Onderzoek na die leerpraktyke van Afrikaans EAT vir immigrante-studente in die Verdere Onderwys en Opleiding-fase.
- 6.7.5 'n Empiriese ondersoek oor die algehele leerpraktyke van immigrante-studente in Suid-Afrika.
- 6.7.6 Navorsing oor die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) se indelings van die leeraspekte in tale.
- 6.7.7 Die invloed van die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) op die algemene geletterdheidsvlak van die moderne leerder.
- 6.7.8 Navorsing oor etiese toegewings wat in die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) vir derde- of vierdetaalsprekers gemaak kan word.

6.8 Slotwoord

Hierdie navorsing het meertaligheid asook derdetaalleer en -ontwikkeling as belangrike elemente in die literatuurstudie ondersoek omdat die kernrolspelers van hierdie navorsing multikulturele leerders vanaf verskillende Afrikalande is wat T3-sprekers van Afrikaans is. In 'n poging om die leerders se leerpraktyke van Afrikaans binne en buite die klaskamer te verstaan, het die navorser gebruik gemaak van navorsers soos Vygotsky en Chomsky se werk. Hul navorsing het die navorser se analise en interpretasie van die data beïnvloed. Dit is belangrik om in ag te neem dat die innoverende pedagogiese praktyke wat deur hierdie navorsing aanbeveel word, nie beperk is tot literatuur rakende tweedetaalleer en -ontwikkeling nie, maar dat dit verder strek na multikulturaliteit. Daar is in hoofstuk 3 van hierdie tesis 'n verduideliking gegee om eerder ondersoek in te stel na die toepaslike leerpraktyke van Afrikaans as T3.

Hierdie gevallestudie wou 'n verskil maak met die aanleer van Afrikaans as 'n eerste addisionele taal vir leerders met Afrikatale as huistaal in 'n baie diverse, meertalige konteks. Hierdie ondersoek

het getoon dat daar talle ooreenkomste is tussen hoe Suid-Afrikaanse Xhosasprekende leerders en Afrikataalsprekende leerders, spesifiek Shona- en Franssprekend, Afrikaans as 'n tweede taal aanleer. Daar is steeds talle uitdagings wat oorbrug moet word om te verseker dat leerders Afrikaans suksesvol kan aanleer, maar hierdie ondersoek stel dit duidelik dat indien die positiewe leerpraktyke, wat in hierdie ondersoek bevind is, toegepas word in die aanleer van Afrikaans, sal dit op die ou einde 'n onontbeerlike bydrae tot die Suid-Afrikaanse konteks maak.

Hierdie navorsing is 'n opwindende, leersame en onvervangbare reis wat die navorser die afgelope twee jaar afgelê het. Hierdie voltooide reis lewer ook 'n verdere belangrike bydrae om die didaktiek en pedagogie van Afrikaanse onderrig en leer te begryp. Dit beklemtoon verder ook die belangrike etnografiese perspektiewe vir die onderrig van Afrikaans.

Die Nasionale Departement van Basiese Onderwys se aandag moet gevestig word op die kennis van kennis wat onderskat word omdat onderwysers nie die huistale van hul leerders ken nie. Dit is noodsaaklik dat diverse klaskamers nooit leerders van die gebruik van hul huistale sal ontnem nie. Derdens moet addisionele meertaligheid omhels word sodat die omvattende gesproke en geskrewe vorm van geletterdheid in die meertalige skoolkonteks aangemoedig kan word.

Indien die bogenoemde aanbevelings uiteindelik kan neerslag vind, behoort baie meer inheemse Afrikataalsprekendes Afrikaans as 'n eerste addisionele taal te kan aanleer en terselfdertyd 'n liefde vir Afrikaans ontwikkel in 'n tyd waar ons meer en meer vrees vir die uitsterf van Afrikaans.

Die resultate van hierdie ondersoek kan ook elders in die land en in die wêreld gebruik word omdat dit 'n globale kwessie is dat baie leerders 'n tweede taal, op derde- of selfs vierde- of vyfdetaalvlak moet aanleer. Indien die aanbevelings van hierdie ondersoek toegepas word, behoort leerders vir wie Afrikaans 'n derde en selfs vierde taal is, meer effektief Afrikaans as 'n eerste addisionele taal te kan aanleer.

BRONNELYS

Agnihotri, R.K. 1995. Multilingualism as a classroom resource. In Heugh, K., Siegrühn, A. & Plüddemann, P. (Reds.), *Multilingual Education for South Africa*. Cape Town: Heinemann.

Aikenhead, G.S. 2006. Towards decolonizing the Pan-Canadian science framework. *Canadian Journal of Science, Mathematics, and Technology Education*, 6(4):387-399.

Alexander, N. 1995. Multilingualism for Empowerment. In Heugh, K., Siegrühn, A. & Plüddemann, P. (Reds.), *Multilingual Education for South Africa*. Johannesburg: Heinemann. 37-41.

Alexander, N. 2004a. *Multilingualism – International perspectives*. Referaat gelewer tydens parlementêre kongres oor meertaligheid (“Promoting and reviewing multilingualism”), Parlement, Kaapstad, 23 Februarie 2004.

Alexander, N. 2006. *Multilingualism – International perspectives*. Referaat gelewer tydens parlementêre kongres oor meertaligheid (“Promoting and reviewing multilingualism”), Parlement, Kaapstad, 23 Februarie 2006.

Alidou, H., Boly, A., Brock-Utne, B., Diallo, Y., Heugh, K. & Wolff, H. 2006. *Optimising learning and education in Africa: The language factor*. Paris: Association for the Development of Education in Africa.

Au, K.H. 1998. Social constructivism and the school literacy learning of students of diverse backgrounds. *Journal of Literacy Research*, 30(2):297-319.

Bachmann, K.E. 2004. Læreboken i reformtider – et verktøy for endring? In G. Imsen (Ed.), *Det ustyrige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i klasserommet*, 119-143. Oslo: Universitetsforlaget.

Baker, C. 1993. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

Basson, M. 2013. *Die ontwikkeling van 'n geletterdheidsintervensieprogram ter bevordering van woordeskat en leesbegrip by Xhosa-moedertaalsprekers in graad 4 – 6 Afrikaansmediumklasse*. MEd-verhandeling. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.

Basson, M. & Le Cordeur, M.L.A. 2013. Die bevordering van woordeskat en leesbegrip by Xhosa-moedertaalsprekers in graad 4-6 in Afrikaanse skole. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 53(3):377-390. Universiteit Stellenbosch.

Basson, M. & Le Cordeur, M.L.A. 2014. Effektiewe ondersteuning aan Xhosa-moedertaalsprekers in Afrikaansmediumklasse. *Per Linguam, Tydskrif vir Taalaanleer*, 30(1):109-126. Universiteit Stellenbosch.

Bell, J. 1993. *Doing your research project*. Buckingham: Open University Press.

Bell, J. 1998. *Doing your research project. A guide for first-time researchers in education and social science*. Londen: Open University Press.

Berger, K.S. 2004. *Development through the lifespan*. New York: Worth.

Bialystok, E. 2001. *Bilingualism in development: Language, literacy and cognition*. New York: Cambridge University Press.

Brand South Africa. 1996 – 2016. [Aanlyn] Beskikbaar van: <https://www.brandsouthafrica.com/people-culture/culture/languages-of-south-africa>. Prospero. [Toegang verkry: 11 Mei 2017].

Broeder, P., Extra, G. & Maartens, J. 2002. Multilingualism in South Africa, with a focus on KwaZulu-Natal and Metropolitan Durban. *PRAESA Occasional Paper 7*. Kaapstad: PRAESA.

Bronfenbrenner, U. 1994. Ecological models of human development. In *International Encyclopaedia of Education*, Vol 3., 2^{de} Uitgawe. Oxford: Elsevier. Herdruk in Gauvain, M. & Cole, M. (Reds.). 1993. *Reading on the Development of Children*. 2^{de} Uitgawe, 37-43. NY: Freeman.

Brown, R.M. 1988. *Starting from Scratch: A Different Kind of Writers' Manual*. Bantam Books.

Bruner, J., Olver, R. & Goldfield, P. (Reds.). 1966. *Studies in Cognitive Growth*. New York: Wiley.

Carstens, W.A.M. 2006. Praktiese meertaligheid in Suid-Afrika – feit of fiksie? *Journal for Language Teaching* 40/1 - Tydskrif vir Taalonderrig, 1-19.

Cenoz, J. 2018. The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on Multilingualism: Acquisition by: Larissa Aronin and Britta Hufeisen (Eds.). *Language Teaching*, 46(1):1-16.

Chumbow, B.S. 1987. Towards a language planning model for Africa. *Journal of West African Languages*. 17(1):15-22.

Coetzee, T. 2006. Kopskuiwe. Moedertaal bly belangrik tot op hoogste vlak. *Beeld*, 11 Januarie 2006, 16.

Connole, H. 1993. *The Research Enterprize. In Issues and Methods in Research: Study Guide*. University of South Australia.

Conrad, C. & Serlin, R.C. 2011. *The Sage Handbook for Research in Education: Pursuing Ideas as the Keystone of Exemplary Inquiry*. 2^{de} Uitgawe. California: Sage.

Cresswell, J.W. 2009. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 3^{de} Uitgawe. SAGE Publications.

Crush, J. & Williams, V. 2018. Criminal Tendencies: Immigrants and Illegality in South Africa. *Southern African Migration Project*, 1-17.

Cummins, J. 1984. *Bilingualism and Special Education*. San Diego: College Hill Press.

Cummins, J. 1986. Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Education Review*, 56(1).

Cummins, J. 1988. From multicultural to anti-racist education: An analysis of programmes and policies in Ontario. In Skutnabb-Kangas, T. & Cummins, J. (Eds.), *Minority Education: From Shame to Struggle*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, J. 1994a. *The acquisition of English as a second language*. In K. Spangenberg-Urbschat & R. Prichard (Eds.), *Kids come in all languages: Reading instruction for ESL students*. Newark, DE: International Reading Association. 36-62.

Cummins, J. 1994b. From coercive to collaborative relations of power in the teaching of literacy. In B. M. Ferdman, R. Weber, & A. G. Ramirez (Eds.), *Literacy across Languages and Cultures*. Albany, NY: State University of New York Press. 295-331.

Cummins, J. 2000. *Language, Power & Pedagogy*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Cummins, J. 2001. *Negotiating Identities: Education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.

Cummins, J. 2007. Promoting Literacy in Multilingual Contexts. *The Literacy and Numeracy Secretariat*. Ontario.

Cummins, J. 2011. The intersection of cognitive and sociocultural factors in the development of reading comprehension among immigrant students. *Read Writ* (2012) 25:1973-1990.

Cummins, J., Chow, P. & Schecter, S. 2006. Multilingual Kids in the Monolingual World of School. *Language Arts*, 83(4): 297-307.

Currie, E. 2004. *The Road to Whatever: Middle-class Culture and the Crisis of Adolescence*. New York: Metropolitan Books.

Das, J.P. 1995. Some thoughts on two aspects of Vygotsky's work. *Educational Psychologist*, 30:93-97.

De Angelis, G. 2011. Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8(3): 216-234.

De Klerk, G. 1995. Three languages in one school: A Multilingual exploration in a primary school. In Heugh, K., Siegrühn, A. & Plüddemann, P. (Reds.), *Multilingual Education for South Africa*. Johannesburg: Heinemann. 28-33.

Denscombe, M. 2010. *The Good Research Guide for Small Scale Social Research Projects*. 4^{de} Uitgawe. Engeland: Open University Press.

Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. 2010. *Educational Psychology in Social Context: Ecosystemic Applications in Southern Africa*. 4^{de} Uitgawe. Oxford University Press.

Dowling, T. & Maseko, P. 1995. African language teaching at universities. In Heugh, K., Siegrühn, A. & Plüddemann, P. (Reds.), *Multilingual Education for South Africa*. Johannesburg: Heinemann. 100-106.

Driscoll, M.P. 2005. *Psychology of Learning for Instruction*. 3^{de} Uitgawe. Boston: Allyn & Bacon.

DvBO. 2011. *Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring Afrikaans Eerste Addisionele Taal Intermediêre Fase*. Department of Basic Education: South Africa.

DvO (Departement van Onderwys). 1997. *Language in education policy*. Pretoria: Staatsdrukker.

DvO (Departement van Onderwys). 2010. *Mediaverklaring: Announcement on the review of the national curriculum statement*. 6 Julie. Pretoria: Departement van Onderwys.

Epstein, J.L. 2011. *School, Family and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Taylor & Francis.

Evans, R., Gauton, R., Kaschula, R., Prinsloo, D., Ramagoshi, R. & Taljard, E. 2016. *Classroom Literacies: Understanding your Multilingual Classroom*. Van Schaik Publishers.

Excell, L. & Linington, V. 2015. *Teaching Grade R*. Juta: Cape Town.

Freeman, D. 2004. *Trends in educational equity of girls and women*. Washington, D.C.: United States Department of Education, National Center for Educational Statistics.

Gallagher, M., Haywood, S.L., Jones, M.W. & Milne, S. 2010. Negotiating informed consent with children in school-based research: a critical view. *Children & Society*, 24:471-482.

Geertz, C. 1973. *The Interpretation of Culture*. New York: Basic Books.

Good, M.E., Masewicz, S. & Vogel, L. 2010. Latino English language learners: Bridging achievement and cultural gaps between schools and families. *Journal of Latinos and Education*, 9(4):321-339, DOI: 10.1080/15348431.2010.491048

Gredler, M., & Shields, C. 2004. Does no one read Vygotsky's words? Commentary on Glassman. *Educational Researcher*, 33(2):21-25.

Gxilishe, S. 2009. Afrikaans, African languages and indigenous knowledge systems – the connection. *Paper presented at the Roots conference at the University of the Western Cape*, 22-23 September 2009.

Habermas, J. 1972. *Knowledge and Human Interests*. Londen: Heinemann.

Hakuta, K., Butler, Y.K. & Witt, D. 2000. *How long does it take English learners to attain proficiency?* Berkeley, CA: University of California Linguistic Minority Research Institute.

Hamel, J., Dufour, S. & Fortin, D. 1993. *Case Study Methods*. Londen: Sage Publications.

Harding, S. 1987. Introduction: Is there a feminist method? In Harding, S. (Red.), *Feminism and Methodology: Social Science Issues*. Bloomington: Indiana University Press.

Haukås, A. 2016. Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1)1-18. Routledge: Taylor & Francis.

Henning, E., Van Rensburg, W. & Smit, B. 2004. *Finding your Way in Qualitative Research*. Pretoria: Van Schaik.

Heugh, K. 1993. Tongues Untied. *Bua!* 8.3.

Heugh, K. 1995. The multilingual school: Modified dual medium. In Heugh, K., Siegrühn, A. & Plüddemann, P. (Reds.), *Multilingual Education for South Africa*. Johannesburg: Heinemann. 83-88.

Heugh, K. 1995. From unequal education to the real thing. In Heugh, K., Siegrühn, A. & Plüddemann, P. (Reds.), *Multilingual Education for South Africa*. Johannesburg: Heinemann. 42-52.

Heugh, K. & Siegrühn, A. 1995. Towards implementing multilingual education in South Africa. In Heugh, K., Siegrühn, A. & Plüddemann, P. (Reds.), *Multilingual Education for South Africa*. Johannesburg: Heinemann. 91-99.

Heugh, K., Siegrühn, A. & Plüddemann, P. (Reds.). 1995. *Multilingual Education for South Africa*. Johannesburg: Heinemann.

Heugh, K. 2006. Die prisma vertroebel: Taalonderrigbeleid geïnterpreteer in terme van kurrikulumverandering. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 46(2):63-76.

Hooijer, E. & Fourie, J. 2009. Teacher's perspectives of multilingual classrooms in a South African school. *Education as Change*, 13(1):135-151.

Hornberger, N. 2003. Afterword: Ecology and ideology in multilingual classrooms. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(3-4): 296-302.

Hornberger, N. 2008. Multilingual education policy and practice: Ten certainties (grounded in indigenous experience). *Cambridge University Press*, 42(2):197-211.

Hornberger, N. & Vaish, V. 2009. Multilingual language policy and school linguistic practice: Globalization and English-language teaching in India, Singapore and South Africa. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(3):305-320.

Horsthemke, K. & Schafer, M. 2007. Does 'African mathematics' facilitate access to mathematics? Towards an ongoing critical analysis of ethnomathematics in a South African context. *Pythagoras*, 65:2-9.

Ivankova, N.V. & Creswell, J.W. 2009. Mixed methods. In Heigham, J. & Croker, R.H. (Eds.), *Qualitative Research in Applied Linguistics. A Practical Introduction*. Hampshire: Macmillan.

Jessner, U. 2008. Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *State of the Art Article*, 41(1):15–56.

Jessner, U. 2010. Metalinguistic awareness in multilinguals: Cognitive aspects of third language learning. *Language Awareness*, 8(3-4):201-209, DOI: 10.1080/09658419908667129

Johnson, R.W. 2006. Goodbye isiXhosa. *Prospect Magazine*, 122, May 2006.

Kaiser, K., Reynecke, M. & Uys, M. 2010. Eating soup with a fork – why the EFL syllabus cannot promote learning across the curriculum. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 44(2):52-67.

Kalpana, T. 2014. A constructivist perspective on teaching and learning: A conceptual framework. *International Research Journal of Social Sciences*, 3(1):27-29.

Kozol, J. 1991. *Savage Inequalities: Children in America's Schools*. New York: Crow.

Landman, K. 2006. Dié verengelsing is magsmisbruik. *Beeld*, 16 Maart 2006, 16.

LeCompte, M.D., Klinger, J.K., Campbell S.A. & Menke, D.W. 2003. Editor's introduction. *Review of Educational Research*, 73(2):123-124.

Le Cordeur, M.L.A. 2004. *Die bevordering van lees met behulp van media-onderrigstrategieë vir Afrikaans (graad 7): 'n gevallestudie*. PhD-verhandeling. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.

Le Cordeur, M.L.A. 2010a. Die interaktiewe leesbenadering: 'n Alternatief vir tradisionele maniere van leesonderrig. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 50(1):104-118.

Le Cordeur, M.L.A. 2010b. The Struggling Reader: Identifying and addressing reading problems successfully at an early stage. *Per Linguam*, 26(2):77-89.

Le Cordeur, M.L.A. 2010c. As 'n kind nie kan lees nie. *LitNet*. 14 September.

Le Cordeur, M.L.A. 2011. Moedertaalgebaseerde tweetalige onderwys: 'n moontlike oplossing vir Suid-Afrika se geletterdheids- en syferkundigheidsprobleme. [Mother-tongue-based bilingual education: a possible solution to South Africa's literacy and numeracy problems]. *LitNet Akademies*, 8(3):435-461.

Le Cordeur, M.L.A. 2016. Language at University: Finding a constructive balance. *Stellenbosch University Faculty of Education Research Bulletin February 2016*, 37-38.

Le Cordeur, M.L.A. 2017. Die aktualiteit van Krismis van Map Jacobs, met verwysing na die tema van bendekultuur en Kaaps as onderrigtaal. In J. van der Elst (Red.), *Adam Small; Digter, denker, dramaturg; 'n Huldigingsbundel*, 181-198.

Le Grange, L. 2009. *HonsBEd Opvoedkundige Navorsing-Studiegids*. Sun Media: Universiteit Stellenbosch.

Le Grange, L. 2016. *Telematiese lewendige uitsendings*. Universiteit Stellenbosch.

Lemmer, E.M. 1995. Selected linguistic realities in South African schools: problems and prospects. *Educare*, 24(2):82-95.

Lenski, S. 2008. Struggling adolescent readers: Problems and possibilities. In Lenski, S. & Lewis J. (Reds.), *Reading Success for Struggling Adolescent Readers*. New York: The Guilford Press.

Lewis, M. 1993. *The Lexical Approach*. Hove and London, England: Language Teaching Publications.

Lewis, J. 2004. Die onderonderhandelbare waardes van moedertaalonderrig. In Van Rensburg, F.I.J. (Red.), *Afrikaans – lewende taal van miljoene*. Pretoria: J.L. van Schaik, 183-190.

Linnenbrink, E.A. & Pintrich, P.R. 2003. The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19:119-137.

Louis, G.W. 2009. Using Glasser's choice theory to understand Vygotsky. *International Journal of Reality Therapy*, 28(2):20-23.

Luckett, K. 1995. National additive bilingualism: towards a language plan for South African education. In Heugh, K., Siegrühn, A. & Plüddemann, P. (Reds.), *Multilingual Education for South Africa*. Johannesburg: Heinemann. 73-78.

Makalela, L. 2016. Ubuntu translanguaging: An alternative framework for complex multilingual encounters. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 34(3):187-196.

Makoe, P. & McKinney, C. 2009. Hybrid discursive practices in a South African multilingual primary classroom: A case study. *English Teaching: Practice and Critique*, 8(2):80-95.

Malcolm, C. 2007. The value of science in African countries. In Corrigan, D., Dillon, J. & Gunstone, R. (Eds.), *The re-emergence of values in science education*. Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers. 61-67.

Martin, D. 1997. Towards a new multilingual language policy in education in South Africa: Different approaches to meet different needs. *Educational Review*, 49:129-140.

McKay, S.L. & Hornberger, N.H. (Eds.). 1996. *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

McMillan, J.H. & Schumacher, S. 2010. *Research in Education: Evidence-based Inquiry*. 7^{de} Uitgawe. New Jersey: Pearson Education.

Menkin, K. 2008. *English Language Learners left behind: Standardized Testing as Language Policy*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Merchant, B. 1999. Ghosts in the classroom: Unavoidable casualties of a principal's commitment to the status quo. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 4(2):153-171.

Moats, L. 1999. Teaching Reading **Is** Rocket Science. AFT Teachers.

Mouton, J. 2001. *How to Succeed in your Master's and Doctoral Studies. A South African Guide and Resource Book*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Myburgh, O., Poggenpoel, M. & Van Rensburg, W. 2004. Learners' experience of teaching and learning in a second or third language. *Education*, 124(3): 573-584.

Myles, J. 2002. Second Language Writing and Research: The Writing Process and Error Analysis in Student Texts. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 6(2).

Mwaniki, M.M. 2004. *Best practices for multilingual language policy implementation: Lessons from the Free State local government sphere*. Referaat gelewer tydens PanSAT-kongres oor navorsing ("PanSALB Conference on Language Research"), Pretoria, 29 September 2004.

National Education Evaluation and Development Unit (NEEDU). 2013. *National Report 2013: Teaching and Learning in Rural Primary Schools*. Pretoria: Staatsdrukkers.

Nel, C.B.H. 2018. *The Development of a Policy Framework for Integrating Smart Asset Management Within Operating Theatres in a Private Healthcare Group to Mitigate Critical System Failure*. MIng-verhandeling. Universiteit Stellenbosch.

Neuner, G. 2004. The concept of plurilingualism and tertiary language didactics. In B. Hufeisen & G. Neuner (Reds.), *The plurilingualism project: Tertiary language learning – German after English*. Strasbourg: Council of Europe. 13-34.

Neuner, G. 2009. Zu den Grundlagen und Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des Tertiärsprachenlernens. *Babylonia*, 4, 14-17.

Newport, E.L. 1990. Maturational Constraints on Language Learning. *Cognitive Science*, 14, 11-28.

North Germanic Languages. [Aanlyn] Beskikbaar by: <http://www.writeopinions.com/north-germanic-languages> [Toegang verkry: 11 Mei 2017].

Ogunniyi, M.B. 2007a. Teachers' stances and practical arguments regarding a science-indigenous knowledge curriculum: Part 1. *International Journal of Science Education*, 29(8):963-986.

Olsen, L. 1995. School restructuring and the needs of immigrant students. In R.G. Rumbaut & W.A. Cornelius (Reds.), *California's immigrant children: Theory, Research, and Implications for Educational Policy*. Boulder, CO: Lynne Rienner Publishers. 209-231.

Opie, C. 2004. *Doing Educational Research: A Guide to First-time Researchers*. Londen: Sage.

Otwinowska, A. 2014. Does multilingualism influence plurilingual awareness of Polish teachers of English? *International Journal of Multilingualism*, 11(1):97-119.

Oxford Living Dictionaries. 2017. [Aanlyn] Beskikbaar van:

<https://en.oxforddictionaries.com/definition/>. Oxford University Press. [Toegang verkry: 5 April 2017].

Pegrum, M. 2008. Film, culture and identity: critical intercultural literacies for the language classroom. *Language and Intercultural Communication*, 8(2):136-154.

Phelan, P., Davidson, A. & Cao, H. 1991. Students' multiple worlds: Negotiating the boundaries of family, peer, and school cultures. *Anthropology and Education Quarterly*, 22:224-250.

Piaget, J. 1953. *The Origin of Intelligence in the Child*. Londen: Routledge & Kegan Paul.

Piaget, J. 1964. Development and learning. In R. Ripple & V. Rockcastle (Reds.), *Piaget Rediscovered*. Ithaca, NY: Cornell University Press. 7-20.

Piaget, J. 1973. *To Understand is to Invent: The Future of Education*. New York: Grossman.

PressAcademia. 2017. [Aanlyn] Beskikbaar van: <http://www.pressacademia.org/case-studies/definition-of-case-study>. [Toegang verkry: 24 April 2017].

Rallis, S.F. & Rossman, G.B. 2009. Ethics and trustworthiness. In Heigham, J. & Croker, R.H. (Reds.), *Qualitative Research in Applied Linguistics. A Practical Introduction*. Hampshire: Macmillan.

Ramírez, A.G. 1995. *Creating Contexts for Second Language Acquisition: Theory and Methods*. New York: Longman.

Ramphela, M. 2008. *Laying Ghosts to Rest. Dilemmas of the Transformation in South Africa*. Kaapstad: Tafelberg.

Ramphela, M. 2009. Here, mother tongue clashes with her mother's tongue. *Sunday Times*, 8 March, 11.

Randolph, J.J. 2009. A guide to writing the dissertation literature review. *Practical Assessment, Research & Evaluation*. 14(13):1-13.

Richards, L. 2009. *Handling Qualitative Data: A Practical Guide*. Londen: Sage.

RSA (Republiek van Suid-Afrika). 1996. *Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika. Nr. 108 van 1996*. Pretoria: Staatsdrukker.

Scheepers, R. 2006. The effects of immersion on Grade 7 learners' vocabulary size: Is incidental learning of vocabulary enough? *Tydskrif vir Taalonderrig*, 40(2):1-19.

Schwandt, T.A. 1994. Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage. 118-137.

Schwartz, M. 2010. The exploration of multilingualism: *Development of responsibility on L3, multilingual and multiple languages*. Amsterdam: Benjamins.

Scott, D. & Usher, R. 2000. *Researching Education: Data, Methods and Theory in Educational Enquiry*. Londen: Continuum.

Seidman, I. 2006. *Interviewing as Qualitative Research, A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*, 3^{de} Uitgawe. Amsterdam: Teachers College Press.

Seligmann, J. 2012. *Academic Literacy for Education Students*. Oxford University Press.

Silva, P. 1997. South African English: Oppressor or Liberator? *The Major Varieties of English*. MAVEN 97.

Slavin, R.E. 2007. *Educational Research in an Age of Accountability*. Boston: Pearson Education.

Sleeter, C.E. 1991. *Empowerment through Multicultural Education*. State University of New York.

Schmitt, N. & McCarthy, M. 1997. *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge University Press.

Snow, C.E. & Hoefnagel-Höhle, M. 1978. The Critical Period for Language Acquisition: Evidence from Second Language Learning. *Child Development*, 49(4):1114-1128.

Sökmen, A.J. 1997. Current trends in teaching second language vocabulary. In Schmitt, N. & McCarthy, M. 1997. *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge University Press.

Spaull, N. 2016. *Reading in the Foundation Phase: Current Developments and Remaining Gaps*. Referaat gelewer by die Universiteit van Johannesburg, 28 April 2016.

Stein, N. 2017. *Chapter 11. Language in Schools*. In Veriava, F., Thom, A. & Hodgson, T.F. 2017. *Basic Education Rights Handbook. Education rights in South Africa*. Section 27.

Strauss, A. & Corbin, J. 1998. *Basics of Qualitative Research*. 2^{de} Uitgawe. SAGE Publications.

Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. & Todorova, I. 2008. *Learning in a New Land: Immigrant Adolescents in America*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Suárez-Orozco, C., Martin, M., Alexandersson, M., Dance, L.J., & Lunneblad, J. 2013. Promising practices: Preparing children of immigrants in New York and Sweden. In R. Alba & J. Holdaway (Reds.), *The Children of Immigrants in School: A Comparative Look at Integration in the United States and Western Europe*. New York, NY: New York University Press. 204-251.

Suárez-Orozco, M.M & Suárez-Orozco, C. 2016. Children of immigration: The story of the children of immigration is deeply intertwined with the future of our nation. *Kappan*, 8-14.

Talmage, H. 1972. The textbook as arbiter of curriculum and instruction. *Elementary School Journal*, 73:20-25.

Taylor, B., Pearson, P.D., Harris, L.A. & Garcia, G. 1995. *Reading Difficulties, Instruction and Assessment*. 2^{de} Uitgawe. New York: McGraw-Hill.

Tshuma, L. & Le Cordeur, M.L.A. 2017. Taal as hulpbron in Intermediêre Fase wiskunde-onderrig in die Oos-Kaap: op soek na 'n effektiewe pedagogiek vir wiskunde-onderrig. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 57(3):707-723, 3 September 2017.

UNESCO. 2003. The mother tongue dilemma. *Education Today*, Number 6.

Van der Elst, J. 2010. Reaksie op vraelys: 'n Taal-in-onderwysbeleid met moedertaalonderrig sal geletterdheid en syfervaardigheid in Suid-Afrika bevorder. In Le Cordeur, M.L.A. 2011. Moedertaalgebaseerde tweetalige onderwys: 'n moontlike oplossing vir Suid-Afrika se geletterdheids- en syferkundigheidsprobleme. [Mother-tongue-based bilingual education: a possible solution to South Africa's literacy and numeracy problems]. *LitNet Akademies*, 8(3):435-461.

Van der Merwe, M.F. 2014. Taakgerigte taalkunde-onderrig in die hoërskool binne 'n kommunikatiewe raamwerk. *Journal for Language Teaching*, 48(2):217-231.

Van der Walt, C. 2016. Your university future is English – or is it? *Stellenbosch University Faculty of Education Research Bulletin*, February 2016, 36-38.

Van Houtte, M. 2004. Why boys achieve less at school than girls: the difference between boys' and girls' academic culture. *Educational Studies*, 30(2):159-173.

Van Niekerk, A. 2004. *Bevordering en hersiening van veeltaligheid*. Referaat gelewer tydens parlementêre kongres oor meertaligheid (“Promoting and reviewing multilingualism”), Parlement, Kaapstad, 23 Februarie 2004.

Verhoef, M.M. 1998. Funksionele meertaligheid in Suid-Afrika: ’n onbereikbare ideaal? *Literator* 19(1):35-50.

Veriava, F., Thom, A. & Hodgson, T.F. 2017. *Basic Education Rights Handbook. Education rights in South Africa*. Section 27.

Versfeld, R. 1995. Language is lekker: A Language Activity Classroom. In Heugh, K., Siegrühn, A. & Plüddemann, P. (Reds.), *Multilingual Education for South Africa*. Johannesburg: Heinemann. 23-27.

Vogel, H.M. 2006. *Inleiding tot Inklusiewe Onderwys: deel B leerderondersteuning. Studiegids vir HBEDIE6*. Pretoria: Unisa Uitgewers.

Vygotsky, L. 1978. *Mind and Society: The development of Higher Mental Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. 1987. Thinking and speech. In R.W. Rieber & A.S. Carton (Reds.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky: Vol. 1. Problems of General Psychology*. New York: Plenum. 37-285.

Webb, P. 2013. Xhosa indigenous knowledge: Stakeholder awareness, value, and choice. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11:89-110.

Webb, V. 2001. Die bevordering van Afrikaans. In Carstens, A. & Grebe, H. (Reds.), *Taallandskap Huldigingsbundel vir Christo van Rensburg*. Pretoria: J.L. van Schaik, 164-178.

Webb, V. 2006. Perspektiewe op moedertaalonderrig. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 46(2):37-50.

Wolff, E. 2006. Background and history of language politics and planning in Africa. In Alidou, H., Boly, A., Brock-Utne, B., Diallo, Y., Heugh, K. & Wolff, E., *Optimising Learning and Education in Africa: The Language Factor*. Paris: Association for the Development of Education in Africa, 26-55.

Woolfolk, A. 2007. *Educational Psychology*. 10^{de} Uitgawe. USA: Pearson Education.

Woolfolk, A. 2010. *Educational Psychology*. 11^{de} Uitgawe. New Jersey: Pearson Education.

Yeld, N. 2009. Kommer oor hoër onderwys: Dekaan wys vinger na grondslagfase in skole. *Die Burger*, 12 Augustus, 3.

Yin, R.K. 2009. Case study research, design and methods. *Applied Social Research Methods Series, Volume 5*. 4^{de} Uitgawe. Londen: Sage Publications.

Yore, L. 2011. *Objectivity in science and the study of pseudoscience in education: Traditional ecological knowledge and wisdom (TEKW)*. Paper presented at the NARST Annual International Conference Orlando, Florida.

Young, D. 1995a. The role and status of the First Language in Education in a Multilingual Society. In Heugh, K., Siegrühn, A. & Plüddemann, P. (Reds.), *Multilingual Education for South Africa*. Johannesburg: Heinemann. 63-69.

Young, D. 1995b. Preparing teacher trainees to teach in multilingual classes. In Heugh, K., Siegrühn, A. & Plüddemann, P. (Reds.), *Multilingual Education for South Africa*. Johannesburg: Heinemann. 107-112.

Zuber-Skerritt, O. 1992. *Professional Development in Higher Education: A Theoretical Framework for Action Research*. Londen: Kogan Page.

BYLAE 1

Die Wes-Kaapse Onderwysdepartement se toestemmingsvorm



DIREKTORAAT: NAVORSING

Audrey.wyngaard@westerncape.gov.za

tel.: +27 21 467 9272 faks: 0865902282

Privaatsak x9114, Kaapstad 8000

wced.wcape.gov.za

VERWYSING: 20170810 - 3721

NAVRAE: Dr A.T Wyngaard

Beste Mev Jana Nel

NAVORSINGSTITEL: ONDERSOEK NA ISIXHOSA HUISTAAL GRAAD 4 LEERDERS SE LEERPRAKTYKE VAN AFRIKAANS EERSTE ADDISIONELE TAAL IN 'N MEERTALIGE KONTEKS: 'N GEVALLESTUDIE

U aansoek om bogenoemde navorsing in skole in die Wes-Kaap te onderneem, is toegestaan onderhewig aan die volgende voorwaardes:

1. Prinsipale, opvoeders en leerders is onder geen verpligting om u in u ondersoek by te staan nie.
2. Prinsipale, opvoeders, leerders en skole mag nie op enige manier herkenbaar wees uit die uitslag van die ondersoek nie.
3. U moet al die reëlings met betrekking tot u ondersoek self tref.
4. Opvoeders se programme mag nie onderbreek word nie.
5. Die ondersoek moet onderneem word vanaf **20 Januarie 2018 tot 30 Junie 2018**
6. Geen navorsing mag gedurende die vierde kwartaal onderneem word nie omdat skole leerders op die eksamen (Oktober tot Desember) voorberei.
7. Indien u die tydperk van u ondersoek wil verleng, moet u asb met **Dr A.T. Wyngaard** in verbinding tree by die nommer soos hierbo aangedui, en die verwysingsnommer aanhaal.
8. 'n Fotostaat van hierdie brief sal oorhandig word aan die prinsipaal van die inrigting waar die beoogde navorsing sal plaasvind.
9. U navorsing sal beperk wees tot die lys van skole soos wat by die Wes-Kaap Onderwysdepartement ingedien is.
10. 'n Kort opsomming van die inhoud, bevindinge en aanbevelings van u navorsing moet voorsien word aan die Direkteur: Onderwysnavorsing.
11. 'n Afskrif van die voltooide navorsingsdokument moet ingedien word by:

Die Direkteur: Navorsingsdienste

**Wes-Kaap Onderwysdepartement
Privaatsak X9114
KAAPSTAD
8000**

Ons wens u sukses toe met u navorsing.

Die uwe

Geteken: Dr Audrey T Wyngaard

Direktoraat: Navorsing

DATUM: 10 Augustus 2017

Laer-parlementstraat, Kaapstad, 8001

tel: +27 21 467 9272 fax: 0865902282

Veilige Skole: 0800 45 46 47

Privaatsak X9114, Kaapstad, 8000

Indiensneming- en salarisnavrae: 0861 92 33 22

www.westerncape.gov.za

BYLAE 2

Beheerliggaam se toestemmingsvorm

PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH IN A WCED SCHOOL

2017-07-25

FOR ATTENTION: Research Department, Stellenbosch University

To whom it may concern

PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH IN OUR SCHOOL

We would hereby like to grant permission for Jana Nel, a Masters Degree student in Education, Department of Curriculum Studies, Faculty of Education, to conduct her research at our school. The title of her thesis is:

Ondersoek na IsiXhosa Huistaal Graad 4 leerders se leerpraktyke van Afrikaans Eerste Addisionele Taal in 'n meertalige konteks: 'n Gevallestudie.

Investigation of IsiXhosa Home Language Grade 4 Learners' learning practices of Afrikaans First Additional Language in a multilingual context: a Case study.

Promoter: Prof MLA Le Cordeur

The study will be conducted in our multicultural and multilingual school in Cape Town, where the researcher taught for four years. It will be done in the form of a Case study and she will focus on three Xhosa speaking learners; one Shona speaking and one French speaking learner.

She will visit the school weekly in a time frame of approximately six months (January 2018 – June 2018). During this time we grant her permission to observe Grade 4 Afrikaans lessons; conduct

interviews with the five learners as well as interviews with their Afrikaans teacher and their parents/guardians.

Mrs. Nel will provide all the necessary consent forms and every single participant must sign a consent form before taking part in this study.

Mrs. Nel has already met with the principal and she has given official, written consent for Mrs. Nel to conduct the research at our school.

The governing body hereby also gives written consent for Mrs. Nel to conduct her research at our school.

BYLAE 3

Departement van Etiek (US) se toestemmingsvorm



NOTICE OF APPROVAL

REC Humanities New Application Form

29 September 2017

Project number: CUR-2017-0892-553

Project Title: Ondersoek na IsiXhosa Huistaal Graad 4 leerders se leerpraktyke van Afrikaans Eerste Addisionele Taal in 'n meertalige konteks: 'n Gevallestudie.

Dear Ms. Jana Nel

Your REC Humanities New Application Form submitted on 7 August 2017 was reviewed and approved by the REC: Humanities.

Please note the following about your approved submission:

Ethics approval period: 29 September 2017 - 28 September 2020

Please take note of the General Investigator Responsibilities attached to this letter. You may commence with your research after complying fully with these guidelines.

If the researcher deviates in any way from the proposal approved by the REC: Humanities, the researcher must notify the REC of these changes.

Please use your SU project number (CUR-2017-0892-553) on any documents or correspondence with the REC concerning your project.

Please note that the REC has the prerogative and authority to ask further questions, seek additional information, require further modifications, or monitor the conduct of your research and the consent process.

FOR CONTINUATION OF PROJECTS AFTER REC APPROVAL PERIOD

Please note that a progress report should be submitted to the Research Ethics Committee: Humanities before the approval period has expired if a continuation of ethics approval is required. The Committee will then consider the continuation of the project for a further year (if necessary)

Included Documents:

Document Type	File Name	Date	Version
Informed Consent Form	Principal Consent Letter	16/06/2017	
Default	Principal Consent Page 1	19/06/2017	
Default	Principal Consent Page 2	19/06/2017	
Default	Principal Consent Page 3	19/06/2017	
Informed Consent Form	Research Permission WRPS	25/07/2017	
Default	Research Permission WRPS	25/07/2017	
Research Protocol/Proposal	M.Ed Voorstel - Jana Nel	04/08/2017	
Parental consent form	Parent Consent Letter - Shona	04/08/2017	
Parental consent form	Parent Consent Letter - French	04/08/2017	
Parental consent form	Parent Consent Letter - Xhosa	04/08/2017	
Assent form	Xhosa Child Assent Form	04/08/2017	
Assent form	French Child Assent Form	04/08/2017	
Assent form	Shona Child Assent Form	04/08/2017	
Informed Consent Form	Educator Consent Letter	04/08/2017	
Data collection tool	Onderhoudsvrae aan die onderwysers	04/08/2017	
Data collection tool	Onderhoudsvrae aan die leerders	04/08/2017	
Data collection tool	Onderhoudsvrae aan die ouers	04/08/2017	
Data collection tool	Waarnemingskedule	04/08/2017	

If you have any questions or need further help, please contact the REC office at cgraham@sun.ac.za.

Sincerely,

Clarissa Graham

REC Coordinator: Research Ethics Committee: Human Research (Humanities)

National Health Research Ethics Committee (NHREC) registration number: REC-050411-032.

The Research Ethics Committee: Humanities complies with the SA National Health Act No.61 2003 as it pertains to health research. In addition, this committee abides by the ethical norms and principles for research established by the Declaration of Helsinki (2013) and the Department of Health Guidelines for Ethical Research: Principles Structures and Processes (2nd Ed.) 2015. Annually a number of projects may be selected randomly for an external audit.

Investigator Responsibilities

Protection of Human Research Participants

Some of the general responsibilities investigators have when conducting research involving human participants are listed below:

1. Conducting the Research. You are responsible for making sure that the research is conducted according to the REC approved research protocol. You are also responsible for the actions of all your co-investigators and research staff involved with this research. You must also ensure that the research is conducted within the standards of your field of research.

2. Participant Enrollment. You may not recruit or enroll participants prior to the REC approval date or after the expiration date of REC approval. All recruitment materials for any form of media must be approved by the REC prior to their use.

3. Informed Consent. You are responsible for obtaining and documenting effective informed consent using **only** the REC-approved consent documents/process, and for ensuring that no human participants are involved in research prior to obtaining their informed consent. Please give all participants copies of the signed informed consent documents. Keep the originals in your secured research files for at least five (5) years.

4. Continuing Review. The REC must review and approve all REC-approved research proposals at intervals appropriate to the degree of risk but not less than once per year. There is **no grace period**. Prior to the date on which the REC approval of the research expires, it is **your responsibility to submit the progress report in a timely fashion to ensure a lapse in REC approval does not occur**. If REC approval of your research lapses, you must stop new participant enrollment, and contact the REC office immediately.

5. Amendments and Changes. If you wish to amend or change any aspect of your research (such as research design, interventions or procedures, participant population, informed consent document, instruments, surveys or recruiting material), you must submit the amendment to the REC for review using the current Amendment Form. You **may not initiate** any amendments or changes to your research without first obtaining written REC review and approval. The **only exception** is when it is necessary to eliminate apparent immediate hazards to participants and the REC should be immediately informed of this necessity.

6. Adverse or Unanticipated Events. Any serious adverse events, participant complaints, and all unanticipated problems that involve risks to participants or others, as well as any research related injuries, occurring at this institution or at other performance sites must be reported to Malene Fouche within **five (5) days** of discovery of the incident. You must also report any instances of serious or continuing problems, or non-compliance with the REC's requirements for protecting human research participants. The only exception to this policy is that the death of a research participant must be reported in accordance with the Stellenbosch University Research Ethics Committee Standard Operating Procedures. All reportable events should be submitted to the REC using the Serious Adverse Event Report Form.

7. Research Record Keeping. You must keep the following research related records, at a minimum, in a secure location for a minimum of five years: the REC approved research proposal and all amendments; all informed consent documents; recruiting materials; continuing review reports; adverse or unanticipated events; and all correspondence from the REC

8. Provision of Counselling or emergency support. When a dedicated counsellor or psychologist provides support to a participant without prior REC review and approval, to the extent permitted by law, such activities will not be recognised as research nor the data used in support of research. Such cases should be indicated in the progress report or final report.

9. Final reports. When you have completed (no further participant enrollment, interactions or interventions) or stopped work on your research, you must submit a Final Report to the REC.

10. On-Site Evaluations, Inspections, or Audits. If you are notified that your research will be reviewed or audited by the sponsor or any other external agency or any internal group, you must inform the REC immediately of the impending audit/evaluation.

BYLAE 4**Voorbeeld van 'n skoolhoof se toestemmingsvorm**

UNIVERSITEIT•STELLENBOSCH•UNIVERSITY
jou kennisvennoot • your knowledge partner

**STELLENBOSCH UNIVERSITY
CONSENT TO PARTICIPATE IN RESEARCH**

Ondersoek na IsiXhosa Huistaal graad 4-leerders se leerpraktyke van Afrikaans Eerste Addisionele Taal in 'n meertalige konteks: 'n Gevallestudie.

Investigation to IsiXhosa Home Language grade 4 learners' learning practices of Afrikaans First Additional Language in a multilingual context: A Case Study.

To the principal

Your school is invited to take part in research conducted by Jana Nel, part-time lecturer and M.Ed. student at the Department of Curriculum Studies at Stellenbosch University. The results of this investigation will form part of a research thesis. Your school was approached as the school of research due to the diverse, multicultural and multilingual nature. The learners, their parents or guardians and staff are also familiar with the researcher, as she taught at this specific school for four years.

1. PURPOSE OF THE RESEARCH

The purpose of the research is to investigate the learning practices of Afrikaans First Additional Language (FAL) [the way in which Afrikaans learning takes place: through studying; experience and the teaching] of grade 4 IsiXhosa Home Language learners. The similarities and differences of the learning practices of Afrikaans FAL between Xhosa, Shona and French-speaking learners will also be investigated in order to promote positive learning practices of Afrikaans as an additional language.

2. WHAT WILL BE ASKED OF ME?

If you agree for your school to take part in this investigation, we will ask:

To allow the researcher, Jana Nel, to visit the school over a period of +- six months and to allow her to observe grade 4 Afrikaans lessons.

To allow the researcher to interview five grade 4 Learners:

- Three IsiXhosa Home Language learners;
- One Shona speaking learner;
- One French speaking learner.

To allow the researcher to interview these learners' Afrikaans educator.

To allow the researcher to interview these learners' parents or guardians.

Please take note: all the information will be ethically dealt with and all the information will stay confidential. The school's name, the learners, their parents or guardians and the educators will also stay anonymous.

3. POSSIBLE RISKS AND DISCOMFORTS

No risks and discomforts will be foreseen.

4. POSSIBLE BENEFITS TO PARTICIPANTS AND/OR TO THE SOCIETY

If you allow your school to take part in this investigation, it will be beneficial for learners in a multilingual context, with a variety of different home languages, on how to effectively learn Afrikaans as a second language.

The results can also assist in a variety of different schools and learning environments where learners with different home languages must learn a second language although it is in reality their third, fourth or even fifth language.

5. PAYMENT FOR PARTICIPATION

There will be no payment for the participation in this investigation.

6. PROTECTION OF YOUR INFORMATION, CONFIDENTIALITY AND IDENTITY

Any information you share with me during this investigation and that could possibly identify you as a participant will be protected. This will be done through the data and research information being completely confidential and anonymous. Information will only be made known by the permission of the participants or as required by law. The data will be stored on the researcher's computer with a password. Only the researcher and her promoter will have access to the data. All participants and the organisation will stay anonymous throughout the final research report.

7. PARTICIPATION AND WITHDRAWAL

The interviewees can choose whether to be in this investigation or not. If they agree to take part in this investigation, they may withdraw at any time without any consequence. The interviewees may also refuse to answer any questions they don't want to answer and remain in the research. The researcher may withdraw them from this investigation if circumstances requires it necessary.

8. RESEARCHERS' CONTACT INFORMATION

If you have any questions or concerns about this investigation, please feel free to contact:

Jana Nel (researcher)	and/or	Prof. MLA Le Cordeur (promoter)
Cell Phone: 072 987 3411		
Telephone: 021 808 2298		Telephone: 021 808 2300
Address: Faculty of Education		Address: Faculty of Education
Department of Curriculum Studies		Department of Curriculum Studies
GG Cillié Building, Stellenbosch		GG Cillié Building, Stellenbosch

9. RIGHTS OF RESEARCH PARTICIPANTS

You may withdraw your consent at any time and discontinue participation without penalty. You are not waiving any legal claims, rights or remedies because of your participation in this investigation. If you have questions regarding your rights as a research participant, contact Ms Maléne Fouché [mfouche@sun.ac.za; 021 808 4622] at the Division for Research Development.

.....

DECLARATION OF CONSENT BY THE PARTICIPANT
--

As the participant I confirm that:

- I have read the above information and it is written in a language that I am comfortable with.
- I have had a chance to ask questions and all my questions have been answered.
- All issues related to privacy, and the confidentiality and use of the information I provide, have been explained.

By signing below, I _____ agree for my school to take part in this investigation, as conducted by Jana Nel.

Signature of Principal

Date

DECLARATION BY THE PRINCIPAL INVESTIGATOR
--

As the **principal investigator**, I hereby declare that the information contained in this document has been thoroughly explained to the participant. I also declare that the participant has been encouraged (and has been given ample time) to ask any questions. In addition, I would like to select the following option:

	The conversation with the participant was conducted in a language in which the participant is fluent.
	The conversation with the participant was conducted with the assistance of a translator (who has signed a non-disclosure agreement), and this "Consent Form" is available to the participant in a language in which the participant is fluent.

Signature of Principal Investigator

Date

BYLAE 5

Voorbeeld van 'n onderwysertoestemmingsvorm



UNIVERSITEIT•STELLENBOSCH•UNIVERSITY
jou kennisvenoot • your knowledge partner

STELLENBOSCH UNIVERSITY CONSENT TO PARTICIPATE IN RESEARCH

Ondersoek na IsiXhosa Huistaal graad 4-leerders se leerpraktyke van Afrikaans Eerste Addisionele Taal in 'n meertalige konteks: 'n Gevallestudie.

Investigation to IsiXhosa Home Language grade 4 learners' learning practices of Afrikaans First Additional Language in a multilingual context: A Case Study.

You are invited to take part in research conducted by Jana Nel, part-time lecturer and M.Ed. student at the Department of Curriculum Studies at Stellenbosch University. The results of this investigation will form part of a research thesis. You have been approached because you are a grade 4 teacher teaching Afrikaans as an additional language in a diverse, multicultural and multilingual environment.

1. PURPOSE OF THE RESEARCH

The purpose of the research is to investigate the learning practices of Afrikaans First Additional Language (FAL) [the way in which Afrikaans learning takes place: through studying; experience and the teaching] of grade 4 IsiXhosa Home Language learners. The similarities and differences of the learning practices of Afrikaans FAL between Xhosa, Shona and French-speaking learners will also be investigated to promote positive learning practices of Afrikaans as an additional language.

2. WHAT WILL BE ASKED OF ME?

If you to take part in this investigation, we will ask:

To allow the researcher, Jana Nel, to visit the school over a period of +- six months and to allow her to observe your grade 4 Afrikaans lessons.

To allow the researcher to conduct an interview with you.

Please take note: all the information will be ethically dealt with and all the information will stay confidential. The school's name, the learners, their parents or guardians and the educators will also stay anonymous.

3. POSSIBLE RISKS AND DISCOMFORTS

No risks and discomforts will be foreseen.

4. POSSIBLE BENEFITS TO PARTICIPANTS AND/OR TO THE SOCIETY

If you take part in this investigation, it will be beneficial for learners in a multilingual context, with a variety of different home languages, on how to effectively learn Afrikaans as a second language.

The results can also assist in a variety of different schools and learning environments where learners with different home languages must learn a second language although it is in reality their third, fourth or even fifth language.

5. PAYMENT FOR PARTICIPATION

There will be no payment for the participation in this investigation.

6. PROTECTION OF YOUR INFORMATION, CONFIDENTIALITY AND IDENTITY

Any information you share with me during this investigation and that could possibly identify you as a participant will be protected. This will be done through the data and research information being completely confidential and anonymous. Information will only be made known by the permission of the participants or as required by law. The data will be stored on the researcher's computer with a password. Only the researcher and her promoter will have access to the data. All participants and the organisation will stay anonymous throughout the final research report.

7. PARTICIPATION AND WITHDRAWAL

You can choose whether to be in this investigation or not. If you agree to take part in this investigation, you may withdraw at any time without any consequence. You may also refuse to answer any questions you don't want to answer and remain in the investigation. The researcher may withdraw you from this investigation if circumstances requires it necessary.

8. RESEARCHERS' CONTACT INFORMATION

If you have any questions or concerns about this investigation, please feel free to contact:

Jana Nel (researcher)

and/or

Prof. MLA Le Cordeur (promoter)

Office: 021 808 2298

Secretary: 021 808 2300

E-mail: jananel@sun.ac.za

Office: 021 808 2265

E-mail: mlecorde@sun.ac.za

Address: Faculty of Education

Address: Faculty of Education

Department of Curriculum Studies

Department of Curriculum Studies

GG Cillié Building, Stellenbosch

GG Cillié Building, Stellenbosch

9. RIGHTS OF RESEARCH PARTICIPANTS

You may withdraw your consent at any time and discontinue participation without penalty. You are not waiving any legal claims, rights or remedies because of your participation in this investigation. If you have questions regarding your rights as a research participant, contact Ms Maléne Fouché [mfouche@sun.ac.za; 021 808 4622] at the Division for Research Development.

.....

DECLARATION OF CONSENT BY THE PARTICIPANT

As the participant I confirm that:

- I have read the above information and it is written in a language that I am comfortable with.
- I have had a chance to ask questions and all my questions have been answered.
- All issues related to privacy, and the confidentiality and use of the information I provide, have been explained.

By signing below, I _____ agree to take part in this investigation, as conducted by Jana Nel.

Signature of Participant

Date

DECLARATION BY THE PRINCIPAL INVESTIGATOR

As the **principal investigator**, I hereby declare that the information contained in this document has been thoroughly explained to the participant. I also declare that the participant has been encouraged (and has been given ample time) to ask any questions. In addition I would like to select the following option:

	The conversation with the participant was conducted in a language in which the participant is fluent.
	The conversation with the participant was conducted with the assistance of a translator (who has signed a non-disclosure agreement), and this "Consent Form" is available to the participant in a language in which the participant is fluent.

Signature of Principal Investigator

Date

BYLAE 6**Voorbeeld van die ouertoestemmingsvorm**

UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY
jou kennisvennoot • your knowledge partner

STELLENBOSCH UNIVERSITY
PARENT/LEGAL GUARDIAN CONSENT FOR CHILD TO PARTICIPATE IN RESEARCH

Ondersoek na IsiXhosa Huistaal graad 4-leerders se leerpraktyke van Afrikaans Eerste Addisionele Taal in 'n meertalige konteks: 'n Gevallestudie.

Investigation to IsiXhosa Home Language grade 4 learners' learning practices of Afrikaans First Additional Language in a multilingual context: A Case Study.

I would like to invite you and your child to take part in an investigation conducted by Jana Nel, part-time lecturer and M.Ed. student at the Department of Curriculum Studies at Stellenbosch University. Your child will be invited as a possible participant because he or she has French / Shona / IsiXhosa as his or her home language and receives primary education in English and Afrikaans as an additional language.

1. PURPOSE OF THE RESEARCH

The purpose of the research is to investigate the learning practices of Afrikaans First Additional Language (FAL) [the way in which Afrikaans learning takes place: through studying; experience and the teaching] of grade 4 French, Shona or IsiXhosa Home Language learners.

2. WHAT WILL BE ASKED OF MY CHILD?

If you consent to your child taking part in this investigation, the researcher will then approach the child for their assent to take part in the research. If the child agrees to take part in the research, he or she will be asked to have an interview with the researcher, Jana Nel, to answer questions about his or her learning practices of Afrikaans. Thereafter the researcher will also conduct an interview with you as the parent or guardian.

Please take note: all the information will be ethically dealt with and all the information will stay confidential. The school's name, the learners, their parents or guardians and the educators will also stay anonymous.

3. POSSIBLE RISKS AND DISCOMFORTS

No risks and discomforts will be foreseen.

4. POSSIBLE BENEFITS TO THE CHILD OR TO THE SOCIETY

If you allow your child to take part in this investigation, it will be beneficial for him or her in a multilingual context, with a variety of different home languages, on how to effectively learn Afrikaans as a second language.

The results can also assist in a variety of different schools and learning environments where learners with different home languages must learn a second language although it is their third, fourth or even fifth language.

5. PAYMENT FOR PARTICIPATION

There will be no payment for the participation in this investigation.

6. PROTECTION OF YOUR AND YOUR CHILD'S INFORMATION, CONFIDENTIALITY AND IDENTITY

Any information you or your child will share with me during this investigation and that could possibly identify you or your child will be protected. This will be done through the data and research information being completely confidential and anonymous. Information will only be made known by the permission of the participants or as required by law. The data will be stored on the researcher's computer with a password. Only the researcher and her promoter will have access to the data.

The identity and results of your child and you will stay anonymous and confidential.

7. PARTICIPATION AND WITHDRAWAL

You and your child can choose whether to be part of this investigation or not. If you consent to your child taking part in the research, please note that your child and you may choose to withdraw or decline participation at any time without any consequence. You and your child may also refuse to answer any

questions you don't want to answer and remain in the research. The researcher may withdraw your child or yourself from this investigation if circumstances requires it necessary.

8. RESEARCHERS' CONTACT INFORMATION

If you have any questions or concerns about this investigation, please feel free to contact:

Jana Nel (researcher)	and/or	Prof. MLA Le Cordeur (promoter)
Office: 021 808 2298		Secretary: 021 808 2300
E-mail: jananel@sun.ac.za		Office: 021 808 2265
		E-mail: mlecorde@sun.ac.za
Address: Faculty of Education		Address: Faculty of Education
Department of Curriculum Studies		Department of Curriculum Studies
GG Cillie Building, Stellenbosch		GG Cillie Building, Stellenbosch

9. RIGHTS OF RESEARCH PARTICIPANTS

You and your child may withdraw your consent at any time and discontinue participation without penalty. Neither you nor your child are waiving any legal claims, rights or remedies because of your participation in this investigation. If you have questions regarding your or your child's rights as a research participant, contact Ms Maléne Fouché [mfouche@sun.ac.za; 021 808 4622] at the Division for Research Development.

DECLARATION OF CONSENT BY THE PARENT/ LEGAL GUARDIAN OF THE CHILD- PARTICIPANT

As the parent/legal guardian of the child I confirm that:

- I have read the above information and it is written in a language that I am comfortable with.
- I have had a chance to ask questions and all my questions have been answered.
- All issues related to privacy, and the confidentiality and use of the information have been explained.

By signing below, I _____ agree that the researcher may approach my child to take part in this investigation, as conducted by Jana Nel.

Signature of Parent/Legal Guardian

Date

To enable the researcher to conduct a thorough research and to investigate the learning practices of your child holistically, it would be beneficial for the researcher to also conduct an interview with you as the parent/legal guardian.

DECLARATION OF CONSENT BY THE PARENT/ LEGAL GUARDIAN OF THE CHILD- PARTICIPANT

As the parent/legal guardian of the child I confirm that:

- I have read the above information and it is written in a language that I am comfortable with.
- I have had a chance to ask questions and all my questions have been answered.
- All issues related to privacy, and the confidentiality and use of the information have been explained.

By signing below, I _____ agree that the researcher may approach myself to take part in this investigation, as conducted by Jana Nel.

Signature of Parent/Legal Guardian

Date

DECLARATION BY THE PRINCIPAL INVESTIGATOR
--

As the **principal investigator**, I hereby declare that the information contained in this document has been thoroughly explained to the parent/legal guardian. I also declare that the parent/legal guardian was encouraged and given ample time to ask any questions.

Signature of Principal Investigator

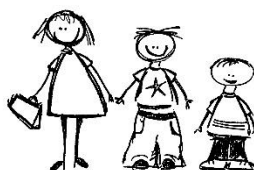
Date

BYLAE 7

Voorbeeld van die leerdertoestemmingsvorm



ASSENT FORM FOR MINORS



TITLE OF THE RESEARCH PROJECT: Investigate the learning practices of Afrikaans as an additional language: A Case Study.

RESEARCHERS' NAME(S): Jana Nel

RESEARCHER'S CONTACT NUMBER: (021) 808 2298

What is RESEARCH?

Research is something we do to find **NEW KNOWLEDGE** about the way things (and people) work. We use research projects or studies to help us find out more about children and teenagers and the things that affect their lives, their schools, their families and their health. We do this to try and make the world a better place!

What is this research project all about?

This research project will look at how you learn Afrikaans as a second language although it is your third, fourth or even fifth language. The project will also investigate finding out if you experience Afrikaans positively or negatively.

Why have I been invited to take part in this research project?

We invited you to be part of this project because you speak French or Shona or IsiXhosa at home. At school you must learn Afrikaans as a second language, but it is actually your third or even fourth language. We would like to see if we can improve the learning practices of Afrikaans.

Who is doing the research?

My name is Jana Nel and I work at the University of Stellenbosch. You might be familiar with me as I was also a teacher at your school for four years. I decided to take on this research project

because I know that it is very challenging to learn a second language when it isn't even your real second language.

I hope that we will be able to learn more about the methods of learning Afrikaans and help other children to learn Afrikaans easier.

What will happen to me in this investigation?

I will come to your school and sit in your class and observe when your teacher is teaching Afrikaans.

I will also have an interview with you where I will ask basic questions about your learning of Afrikaans.

Can anything bad happen to me?

Nothing bad can happen. You will not get hurt, it will be like normal school, just more exciting.

Can anything good happen to me?

Maybe you will understand how you learn Afrikaans a bit better. It can also help other French or Shona or Xhosa learners to learn Afrikaans easier. It might help your Afrikaans teacher and other schools to understand the learning of a second language.

Will anyone know I am in the research?

Your name will not be written anywhere but the information will be made known to me and my promoter.



Who can I talk to about the research?

Jana Nel (researcher)

Telephone: 021 808 2298

E-mail: jananel@sun.ac.za

Address: Faculty of Education

Department of Curriculum Studies
GG Cillié Building, Stellenbosch

Prof. MLA Le Cordeur (promoter)

Secretary: 021 808 2300

Office: 021 808 2265

E-mail: mlecorde@sun.ac.za

Address: Faculty of Education

Department of Curriculum Studies
GG Cillié Building, Stellenbosch

What if I do not want to do this?

Nothing will happen if you do not want to take part in this research even if your parents said you can. You can also decide at any time if you do not want to be part of the research anymore and you will never get in trouble for this.

Do you understand this investigation and are you willing to take part in it?

YES

NO

Has the researcher answered all your questions?

YES

NO

Do you understand that you can STOP being in the research at any time?

YES

NO

Name/Signature of Child

Date

BYLAE 8

Waarnemings 1 & 2: Donderdag, 25 Januarie & 1 Februarie 2018

Ek ontmoet met die Afrikaansonderwyser van die graad 4-klas. Hy het reeds die 35 leerders in die klas se verskillende huistale ondersoek en die name onder drie afdelings (in drie verskillende sakkies) verdeel: IsiXhosa as huistaal, Shona as huistaal en Frans as huistaal.



F	English	IsiXhosa
M	English	IsiXhosa
F	English	IsiXhosa
M	English	IsiXhosa
F	English	IsiXhosa
M	English	IsiXhosa
F	English	IsiXhosa
M	English	IsiXhosa
F	English	IsiXhosa
M	English	IsiXhosa
F	English	IsiXhosa
M	English	IsiXhosa
F	English	IsiXhosa
M	English	IsiXhosa
F	English	IsiXhosa
M	English	IsiXhosa
F	English	IsiXhosa
M	English	IsiXhosa
F	English	IsiXhosa
M	English	IsiXhosa
F	English	IsiXhosa
M	English	IsiXhosa
F	English	IsiXhosa
M	English	IsiXhosa
F	English	IsiXhosa
M	English	IsiXhosa
F	English	IsiXhosa
M	English	IsiXhosa
F	English	IsiXhosa
M	English	IsiXhosa
F	English	IsiXhosa
M	English	IsiXhosa
F	English	IsiXhosa
M	English	IsiXhosa

Foto 8.1: Graad 4-leerders se huistale



Foto 8.2: Xhosasprekende; Franssprekende en Shonasprekende leerders

Ek het die onderwyser se klas besoek en vir die leerders verduidelik dat ek gereeld op 'n Donderdag van 09:00 – 10:30, wanneer hulle Afrikaans het, besoek gaan aflê.

Lessie vir die dag:

25 Januarie 2018

My kop, bl. 8

Tekening van 'n gesig met byskrifte vir:

- | | |
|---------|----------|
| 1. hare | 4. tande |
| 2. oë | 5. mond |
| 3. neus | 6. kop |

Meervoude**Boet & Sus (look different)**

aai; ooi; y; eeu; ou; ui; oi

-rk; -p; -nt; -nd; oe; eu

boek + e = boeke deur + e = deure uil + e = uile wiel + e = wiele

Tweeling (look the same)

aa; oo; ee; uu

boom + e = bome straat + e = strate been + e = bene vuur + e = vure

Enigste (alone)

o; e; i; a; u

bal + e = balle vis + e = visse bus + e = busse bok + e = bokke pen + e = penne

Verkleinwoorde, bl. 11 nr. C

neus – neusie	-ie
mond – mondjie	-jie
voet – voetjie	-jie
been – beentjie	-tjie

Huiswerk (soos deur die onderwyser op die bord geskryf)

- Read 15 min
- Practise Afrikaans Tarentaalboek bl. 11 – 12
- Study for Friday test (oë; mond; tande; ore; hare)

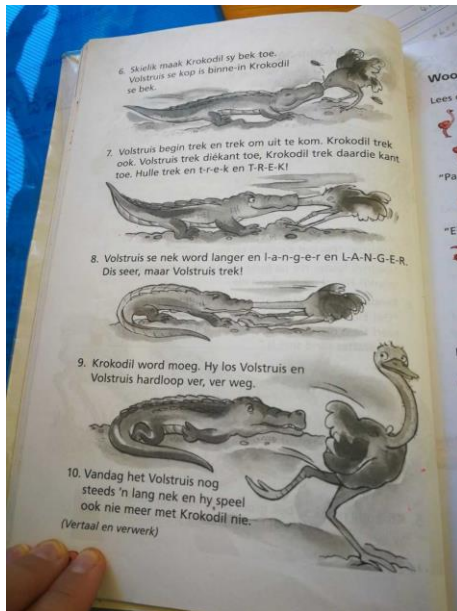


Foto 8.4: Huiswerk bl. 12

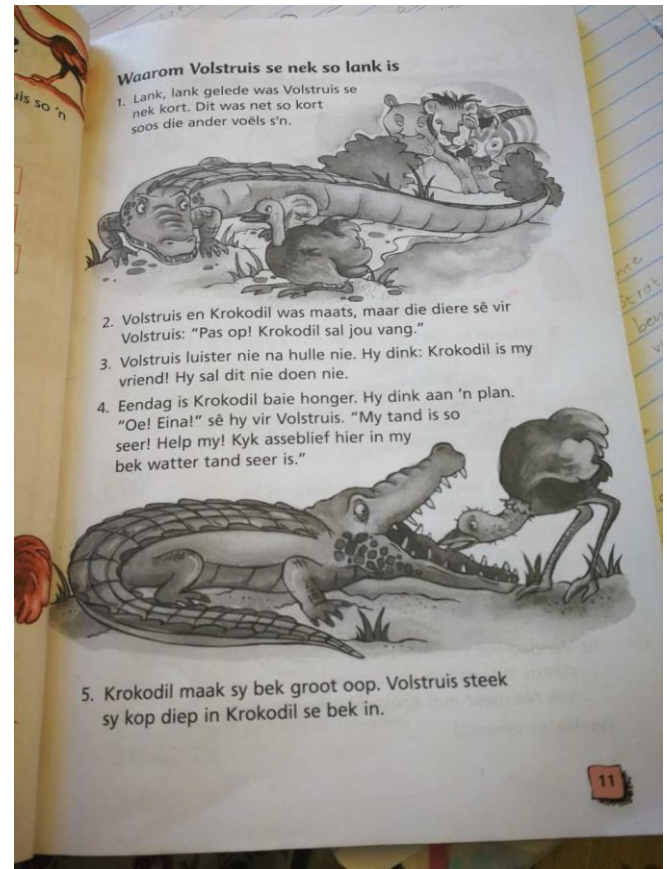


Foto 8.3: Huiswerk bl. 11

Verkose leerskers:

1. (Frans) – Vroulik
2. (Shona) – Vroulik
3. (Xhosa) – Vroulik

[Frans V]

[Shona V]

[Xhosa V]

- | | |
|-----------------------|------------|
| 4. (Xhosa) – Manlik 1 | [Xhosa M1] |
| 5. (Xhosa) – Manlik 2 | [Xhosa M2] |

Waarneming Twee: Donderdag, 1 Februarie 2018

Vandag was nogal 'n taamlike vol dag omdat ek met al die ouers en leerders vergader het. Ek het eers met die vyf leerders se ouers (in aparte sessies) vergader en my navorsing aan hulle verduidelik. Ek het die toestemmingsvorm deeglik met die ouers deurgewerk om seker te maak dat hulle alles verstaan en tevrede met die navorsingsproses voel.

Die ouers het die geleentheid gekry om vir my vrae te vra. Al die ouers het ingestem dat hul kinders as deel van die gevallestudie gebruik kan word. Nadat die toestemmingsvorme geteken is, het ek afskrifte vir die ouers en die skool gemaak.

Nadat ek met al die ouers ontmoet het, het ek die leerders uitgeroep en met hulle deur die “Asset Forms” gewerk. Ek het presies verduidelik wat navorsing beteken en waarom my navorsing gaan handel asook die rol wat die leerders gaan speel. Ek het al hul vrae beantwoord en al vyf leerders was baie opgewonde om deel van hierdie navorsing te kan wees. Ek het vir hulle rustig die kans gegee om deur die drie vrae op die “Asset Form” te werk en dit dan te teken. Daarna het ek ook 'n afskrif van die leerders se vorms gemaak en dit saam met hulle huis toe gestuur.

Interessante waarnemings en gesprekke:

- 'n Paar van die ouers het gehoop dat ek vir hul kinders ekstra Afrikaanslesse gaan gee of gaan tutor. Hulle het gewonder of hierdie navorsing vir hul kinders met Afrikaans gaan help. Ek moes mooi verduidelik dat ek nie subjektief by die leerders betrokke kan raak (in die vorm van 'n tutor) nie en dat my navorsing moontlik vir ander kinders, wat 'n tweede taal op 'n derde- of vierdetaalvlak moet neem, kan ondersteun. Ek het verduidelik dat ek my bevindings gaan skryf en dat die onderwyser en skool my bevindings kan lees. Gevolglik kan dit die onderwyser help sodat hy/sy die leerders met tweedetaalaanleer kan ondersteun.

- Party van die ouers het aangedui dat hulle bekommerd is oor Afrikaans aangesien hulle nie self oor Afrikaanse vaardighede beskik nie. Hulle sê dat hulle nie hul kinders met Afrikaans en Afrikaanse huiswerk kan help nie omdat hulle nie die taal ken nie.
- Van die leerders het gevra of hulle harder in Afrikaans moet werk en meer tyd daaraan moet spandeer. Ek het vir hulle verduidelik dat die hele proses so natuurlik moontlik moet verloop en dat hulle nie iets aan hul onderrig- en leerstyle moet verander nie.
- Die leerders het aangedui dat hulle graag in Afrikaans wil verbeter. Een van die leerders was baie bekommerd dat sy nie Afrikaans sal slaag nie omdat sy besef dat sy nie graad 4 kan slaag indien sy nie Afrikaans slaag nie. Dit is vir my kommerwekkend om te moes waarneem hoe so 'n jong leerder so 'n groot bekommernis moet dra. Ek het weer eens besef dat Afrikaans vir die meeste van die leerders in hierdie skool 'n groot bekommernis is aangesien dit vir die meerderheid nie hul tweede taal is nie, maar dat hulle dit op tweedetaalvlak moet neem.

BYLAE 9

Waarneming 3: 8 Februarie 2018

TYD:	09:00 – 10:30
LESINHOUD: <ul style="list-style-type: none"> • Werk inhaal • Woordeboekwerk (a – z) – soek 'n woord wat by elke letter sal pas. Bv. c – cd; z – zoeloe • Bl. 12 • <i>Frans V was hierdie dag afwesig</i> 	
ONDERRIGMETODE: <p>Die onderwyser probeer om die werk in te haal. Daar word eers met die leerders gepraat oor waarom hul werk onvoltooid en nie op datum is nie. Die onderwyser verduidelik weer sy verwagtinge en merk die vorige dag se aktiwiteit. Die woordeboekwerk word weer eens verduidelik en die leerders kry die geleentheid om dit te voltooi.</p> <p>By die bord en verduidelik.</p> <p>Loop rond tussen die leerders.</p>	
Watter emosie/gesigsuitdrukking wys die leerder tydens die Afrikaansles?	genot; geïnteresseerd; verveeld; onseker; skrikkerig Ander: Xhosa M1: baie praterig met sy klasmaat. Xhosa M2: eers verveeld en toe meer gemotiveerd om die werk te voltooi.

	<p>Shona V: versekerd – sy en 'n ander seun was die enigste twee leerders wie se werk voltooid was.</p> <p>Xhosa V: verveeld</p>
<p>Neem die leerder aan die les deel: praat / vrae?</p> <p>Xhosa M1: nie van toepassing nie (nvt)</p> <p>Xhosa M2: nvt</p> <p>Shona V: Ja – sy probeer beantwoord.</p> <p>Xhosa V: nvt</p> <p>Is die leerder skaam om deel te neem?</p> <p>Ja / Nee</p> <p>Xhosa M1: steek nie hand op nie.</p> <p>Xhosa M2: steek nie hand op nie.</p> <p>Shona V: Nee – steek haar hand op.</p> <p>Xhosa V: steek nie hand op nie.</p>	<p>Ja</p> <p>Nee</p> <p>Indien ja, beantwoord die leerder die vrae korrek?</p> <p>Indien ja, in watter taal het die leerder die vrae beantwoord?</p>
<p>Voltooi die leerder die klaswerk / aktiwiteit?</p> <p>Xhosa M1: werk stadig</p> <p>Xhosa M2: Ja, maar aandag word afgetrek.</p> <p>Shona V: Ja</p> <p>Xhosa V: Ja, sy probeer</p>	<p>Ja</p> <p>Nee</p> <p>Nie van toepassing</p>

<p>Het die leerder sy/haar huiswerk voltooi?</p> <p>Xhosa M1: Nee</p> <p>Xhosa M2: Nee</p> <p>Shona V: Ja</p> <p>Xhosa V: Nee</p>	<p>Ja</p> <p>Nee</p> <p>Nie van toepassing</p>
<p>Hoe baie Afrikaans gebruik die onderwyser tydens die les?</p>	<p>Meestal</p> <p>Gemiddeld</p> <p>Glad nie – meestal Engels</p>
<p>Hoe is die dissipline van die leerder tydens die les?</p> <p>Xhosa M1: nvt</p> <p>Xhosa M2: goed</p> <p>Shona V: goed</p> <p>Xhosa V: goed</p>	<p>Goed</p> <p>Gemiddeld</p> <p>Sleg</p>
<p>Wat doen die leerder tydens die Afrikaansles?</p> <p>Xhosa M1: lyk redelik verveeld, kommunikeer ook met ander.</p> <p>Xhosa M2: probeer met ander kommunikeer, kyk rond.</p> <p>Shona V: luister aandagtig</p> <p>Xhosa V: probeer ernstig om die werk in te haal.</p>	<p>Luister aandagtig; maak notas; teken; probeer met ander kommunikeer; kyk rond; lê op sy/haar arms; hou hom-/haarself besig met ander werk</p> <p>Ander:</p>

<p>Hoe effektief kan die leerder skryfwerk in Afrikaans behartig?</p> <p>Wat doen hy/sy? Gebruik 'n woordeboek?</p> <p>Groepwerk? Individueel?</p> <p>Xhosa M1: nvt</p> <p>Xhosa M2: hou nie daarvan nie.</p> <p>Shona V: nvt</p> <p>Xhosa V: nvt</p>	<p>Goed</p> <p>Gemiddeld</p> <p>Swak</p> <p>Nie van toepassing</p>
<p>Hoe effektief kan die leerder in Afrikaans lees?</p> <p>Xhosa M1: swak</p> <p>Xhosa M2: gemiddeld tot goed</p> <p>Shona V: gemiddeld tot goed</p> <p>Xhosa V: goed</p>	<p>Goed</p> <p>Gemiddeld</p> <p>Swak</p> <p>Nie van toepassing</p>
<p>Hoe effektief kan die leerder in Afrikaans praat?</p> <p>Xhosa M1: Nie van toepassing nie, maar hy hou baie daarvan om tydens die Afrikaansles liedjies te kan sing en sal daarvan hou om meer aktief te wees.</p> <p>Xhosa M2: nvt</p> <p>Shona V: Goed, sy geniet dit.</p> <p>Xhosa V: Nie van toepassing nie, maar sy stem saam met die ander leerder dat sy baie daarvan sal hou om meer Afrikaanse liedjies te sing en</p>	<p>Goed</p> <p>Gemiddeld</p> <p>Swak</p> <p>Nie van toepassing</p>

om meer aktief te kan wees. Sy hou nie daarvan om prente te teken nie.	
<p>Watter emosie/gesigsuitdrukking toon die leerder met betrekking tot skryfwerk?</p> <p>Xhosa M1: hy voel voorbereid Xhosa M2: onseker, skrikkerig Shona V: verveeld Xhosa V: opgewonde</p>	<p>genot; geïnteresseerd; verveeld; onseker; skrikkerig</p> <p>Ander:</p> <p>Nie van toepassing</p>
<p>Watter emosie/gesigsuitdrukking toon die leerder met betrekking tot lees?</p> <p>Xhosa M1: gespanne Xhosa M2: genot Shona V: genot Xhosa V: skrikkerig</p>	<p>genot; geïnteresseerd; verveeld; onseker; skrikkerig</p> <p>Ander:</p> <p>Nie van toepassing</p>
<p>Watter emosie/gesigsuitdrukking toon die leerder met betrekking tot praat?</p> <p>Xhosa M1: gespanne Xhosa M2: genot Shona V: genot, sy hou ook van taal. Xhosa V: gespanne</p>	<p>genot; geïnteresseerd; verveeld; onseker; skrikkerig</p> <p>Ander:</p> <p>Nie van toepassing</p>
Word daar Afrikaans in die klas gepraat, deur die ander klasmaats?	<p>Ja</p> <p>Nee</p>

BYLAE 10**Waarneming 4: 15 Februarie 2018**

TYD:	09:00 – 10:30
LESINHOUD: <ul style="list-style-type: none"> • “Folk Tale” – die Tarentaal • Lees en verstaan van ’n storie. • Vraagsinne verduidelik en vrae oor die storie beantwoord. • Belangrike vraagwoorde (wie, hoeveel, wat, wanneer, sê, waar, onwaar, voltooi, hoekom, onderstreep, kies, skryf, gee, beantwoord & watse) word geïdentifiseer en die leerders moet die vertalings uit die woordeboek soek. 	
ONDERRIGMETODE: <p>Onderwyser sê die kernwoorde van die storie hardop en die leerders moet dit herhaal. Onderwyser lees die storie en vertaal dit. Die onderwyser laat die hele klas saam twee woorde se vertalings uit die woordeboek opsoek. Gebruik van woordeboeke: die leerders sukkel taamlik om dit te gebruik. Die onderwyser loop deurlopend deur die klas en help waar nodig. Die Afrikaansonderwyser is ’n baie betrokke onderwyser. Onderzoekende leer vind plaas deurdat die leerders self die woorde en vertalings uit die woordeboek moet vind.</p> <p>Kompetisie: kyk wie kan al die woorde se vertalings die vinnigste opspoor.</p> <p>Eindig: skryf die vraagsinne neer en begin dit beantwoord.</p> <p>Spelwoorde vir môre se speltoets word deurgegee.</p>	
Watter emosie/gesigsuitdrukking wys die leerder tydens die Afrikaansles?	genot; geïnteresseerd; verveeld; onseker; skrikkerig Ander:

	<p>Xhosa M1: geïnteresseerd, maar later meer verveeld tydens die aktiwiteit.</p> <p>Xhosa M2: geïnteresseerd en neem deel.</p> <p>Shona V: geïnteresseerd en neem deel.</p> <p>Xhosa V: geïnteresseerd en neem deel.</p> <p>Frans V: nie 'n duidelike uitdrukking nie, maar neem heeltyd deel.</p>
<p>Neem die leerder aan die les deel: praat / vrae?</p> <p>Xhosa M1: Ja - steek hand op.</p> <p>Xhosa M2: Ja - steek hand op.</p> <p>Shona V: Ja - steek hand op.</p> <p>Xhosa V: Ja - steek hand op.</p> <p>Frans V: sy was eers 'n bietjie skaam om die vrae te beantwoord, maar later het sy met gemak begin deelneem.</p> <p>Is die leerder skaam om deel te neem?</p> <p>Ja / Nee</p> <p>Xhosa M1: Nee</p> <p>Xhosa M2: Nee</p> <p>Shona V: Nee</p> <p>Xhosa V: Nee</p> <p>Frans V: Nee, sy steek redelik haar hand op.</p>	<p>Ja</p> <p>Nee</p> <p>Indien ja, beantwoord die leerder die vrae korrek?</p> <p>Indien ja, in watter taal het die leerder die vrae beantwoord?</p>
Voltooi die leerder die klaswerk / aktiwiteit?	<p>Ja</p> <p>Nee</p>

<p>Xhosa M1: Nee, hy het nie 'n tweetalige woordeboek nie en sit net en kyk hoe sy klasmaat die woorde opsoek. Voltooi nie werklik die aktiwiteit nie.</p> <p>Xhosa M2: Ja, maar werk 'n bietjie stadig.</p> <p>Shona V: Ja</p> <p>Xhosa V: Ja, sy gaan sit sommer voor die bord om duideliker te kan sien.</p> <p>Frans V: Ja, baie hardwerkend en gemotiveerd om die aktiwiteit te voltooi.</p>	Nie van toepassing
<p>Het die leerder sy/haar huiswerk voltooi?</p> <p>Xhosa M1: swak</p> <p>Xhosa M2: swak</p> <p>Shona V: bo-gemiddeld</p> <p>Xhosa V: goed</p> <p>Frans V: gemiddeld (gereeld afwesig?)</p>	<p>Ja</p> <p>Nee</p> <p>Nie van toepassing</p>
<p>Hoe baie Afrikaans gebruik die onderwyser tydens die les?</p> <p>Taamlik baie (storie) en die name van die karakters en die vraag.</p>	<p>Meestal</p> <p>Gemiddeld</p> <p>Glad nie</p>
<p>Hoe is die dissipline van die leerder tydens die les?</p> <p>Xhosa M1: goed</p>	<p>Goed</p> <p>Gemiddeld</p> <p>Sleg</p>

<p>Xhosa M2: goed Shona V: goed Xhosa V: goed Frans V: goed</p> <p>Die dissipline in die klas was heel goed (veral toe die onderwyser die storie lees en vrae daaroor vra). Later in die aktiwiteit het die leerders meer woelig begin raak as gevolg van waarskynlike verveling met die aktiwiteit – daar was talle woorde wat hulle moes opsoek en vertaal. Aan die begin was hulle baie gemotiveerd om aan die woordeboek-kompetisie deel te neem.</p> <p>Die vyf leerders vir hierdie gevallestudie se dissipline is puik (dalk oor ek daar is?). Ek het met die onderwyser bevestig dat hierdie vyf leerders altyd goeie dissipline toon. Ander leerders in die klas se dissipline is nie altyd so goed nie. Daar is 'n hele paar met swak dissipline. Die onderwyser is ook nie regtig streng nie.</p>	
<p>Wat doen die leerder tydens die Afrikaansles?</p> <p>Xhosa M1: luister en neem deel, maar tydens die individuele aktiwiteit het hy net gesit. Geen woordeboek gehad nie en nie saam met sy klasmaat probeer werk nie.</p>	<p>Luister aandagtig; maak notas; teken; probeer met ander kommunikeer; kyk rond; lê op sy/haar arms; hou hom-/haarself besig met ander werk</p> <p>Ander:</p>

<p>Xhosa M2: luister en neem deel, probeer om die aktiwiteit te voltooi.</p> <p>Shona V: luister en neem deel, voltooi die aktiwiteit.</p> <p>Xhosa V: luister en neem deel, voltooi die aktiwiteit.</p> <p>Frans V: luister en neem deel, voltooi die aktiwiteit.</p>	
<p>Hoe effektief kan die leerder skryfwerk in Afrikaans behartig?</p> <p>Wat doen hy/sy? Gebruik 'n woordeboek? Groepwerk? Individueel?</p> <p>Frans V: Sy hou daarvan omdat sy dan meer in Afrikaans kan leer. As sy vashaak gaan soek sy die woord in die woordeboek op. Sy het ook vir my gevra of ek vir haar in die toekoms met woorde se betekenis (vertalings) kan help.</p>	<p>Goed</p> <p>Gemiddeld</p> <p>Swak</p> <p>Nie van toepassing</p>
<p>Hoe effektief kan die leerder in Afrikaans lees?</p> <p>Frans V: Swak, sy sê dat sy by die huis probeer lees, maar vind leeswerk medium tot moeilik. Haar hardwerkendheid kom duidelik deur.</p>	<p>Goed</p> <p>Gemiddeld</p> <p>Swak</p> <p>Nie van toepassing</p>
<p>Hoe effektief kan die leerder in Afrikaans praat?</p>	<p>Goed</p> <p>Gemiddeld</p> <p>Swak</p> <p>Nie van toepassing</p>

Frans V: Sy hou nie daarvan om in Afrikaans te sing en te praat nie omdat sy nie die woorde ken nie.	
Watter emosie/gesigsuitdrukking toon die leerder met betrekking tot skryfwerk ? Frans V: geïnteresseerd – sy hou die meeste daarvan.	genot; geïnteresseerd; verveeld; onseker; skrikkerig Ander: Nie van toepassing
Watter emosie/gesigsuitdrukking toon die leerder met betrekking tot lees ? Frans V: onseker om 'n storie in Afrikaans te lees.	genot; geïnteresseerd; verveeld; onseker; skrikkerig Ander: Nie van toepassing
Watter emosie/gesigsuitdrukking toon die leerder met betrekking tot praat ? Frans V: genot (indien voorbereid)	genot; geïnteresseerd; verveeld; onseker; skrikkerig Ander: Nie van toepassing
Word daar Afrikaans in die klas gepraat, deur die ander klasmaats?	Ja Nee, maar meer Afrikaanse woorde is vandag hardop gesê en gebruik (na aanleiding van die storie). Woorde soos 'tarentaal,' 'gogga' en 'kriek.' Die leerders

	het dan hierdie woorde herhaal en het hierdie les duidelik geniet.
--	--

Ek kon sien dat die hele klas vandag se les (en die Afrikaansonderwyser) baie geniet het. Passievolle, betrokke onderwyser. Hulle was almal baie geïnteresseerd in die storie en om die nuwe Afrikaanse woorde te herhaal. Hulle het ook self, aktief die woorde uit die woordeboek gesoek. Ondersoekende leer vind plaas. Storievertelling = leerders neem deel en is opgewonde. Die vorige week se les was meer 'n taalles. Die leerders was duidelik minder geïnteresseerd in taal en nie so bereidwillig en opgewonde om hande op te steek en deel te neem nie.

BYLAE 11**Waarneming 5: 22 Februarie 2018**

Die graad 4-klas voltooi vandag hul Assesseringspakkie 1. Daar word twee assesseringspakkies per kwartaal voltooi (volgens die KABV se riglyne).

Assesseringspakkie 1Aktiwiteit 1: Luister (/20) [51% gemiddeld]

Luister na die storie en antwoord die vrae. (Ja/Nee) (Noem die twee karakters) (18)

Xhosa M1: $9/20 = 45\%$

Xhosa V: $17/20 = 85\%$

Frans V: $4/20 = 20\%$

Xhosa M2: $12/20 = 60\%$

Shona V: $9/20 = 45\%$

Xhosa V, Xhosa M2, Xhosa M1, Shona V, Frans V

Aktiwiteit 1: [20]

Luister

Luister na die storie wat jou onderwyser vir jou gaan lees en antwoord dan die vrae by jou onderwyser se tafel.

1. Vertel die storie in die regte volgorde.

	0/1/2
Sinne in volgorde	0
Tippie sien die haas	0
Haas sit op die tas	0
Die haas skrik	0
Tippie jaag die haas	1
Tippie probeer die haas kaas voer	0
Tippie sit die haas in die hok	0
Tippie gee die haas kos	1
Die haas eet lekker sy kos	1
Tippie is moeg en raak aan die slaap	1
Totaal	4 / 18

2. Wie is die twee karakters in die storie? ✓ (2)

Totaal [20]

8 1/2




Foto 11.1: Luisterassessering

Aktiwiteit 2: Voorbereide Lees (/10) [56% gemiddeld]

Berei bl. 11 – 12 voor en kom lees met 'n rubriek.

Xhosa M1: $3/10 = 30\%$

Xhosa V: $6/10 = 60\%$

Frans V: $5/10 = 50\%$

Xhosa M2: $8/10 = 80\%$

Shona V: $6/10 = 60\%$

Xhosa M2, Shona V & Xhosa V, Frans V, Xhosa M1


Aktiwiteit 2:
Voorbereide Lees [10]

Berei bladsy 11 en 12 in jou Tarentaalboek voor om aan jou onderwyser te lees.
Sterkte en doen jou bes.

	1	2	3	4	5
Uitspraak en volume	Uitspraak is baie swak, stotterend en binnesmonds sodat dit onhoorbaar is.	Baie uitspraak foute en by tye onhoorbaar. ✓	Uitspraak foute kom voor, maar is hoorbaar.	Uitspraak meestal goed en hoorbaar.	Uitspraak is baie goed en hard genoeg sodat almal kan hoor.
Tempo en vloeiendheid	Stotterende lees.	Lees met 'n mate van vlotheid. ✓	Lees vlot.		
Oogkontak	Omtrent geen oogkontak. ✓	Goeie oogkontak.			
Totaal				5	10

Datum: 1/2/

Teken: 8



Bladsy 3 van 8

Foto 11.2: Voorbereide lees se rubriek

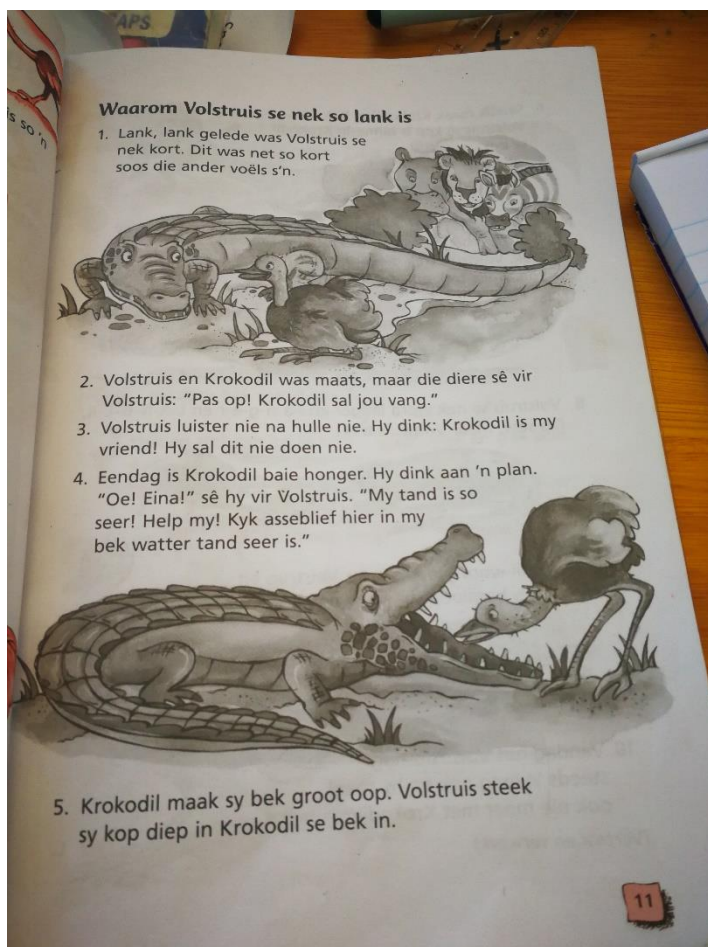


Foto 11.3: Leesstuk bl. 11

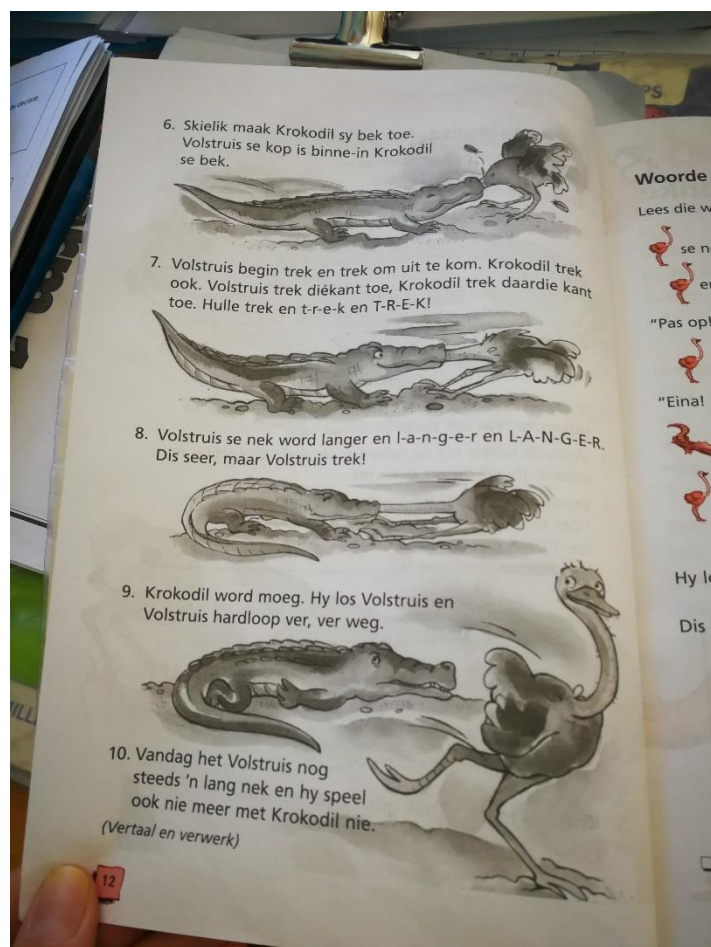


Foto 11.4: Leesstuk bl. 12

Aktiwiteit 3: Taal (/15) [33,4% gemiddeld]

Meervoude (plurals), selfstandige naamwoorde (nouns), verkleinwoorde in 'n blokkiesraaisel, alfabetiese volgorde [knie; oor; arm]

Xhosa M1: $1/15 = 7\%$

Xhosa V: $3/15 = 20\%$

Frans V: $3/15 = 20\%$

Xhosa M2: $10/15 = 67\%$

Shona V: $8/15 = 53\%$

Xhosa M2, Shona V, Frans V, Xhosa V & Xhosa M1

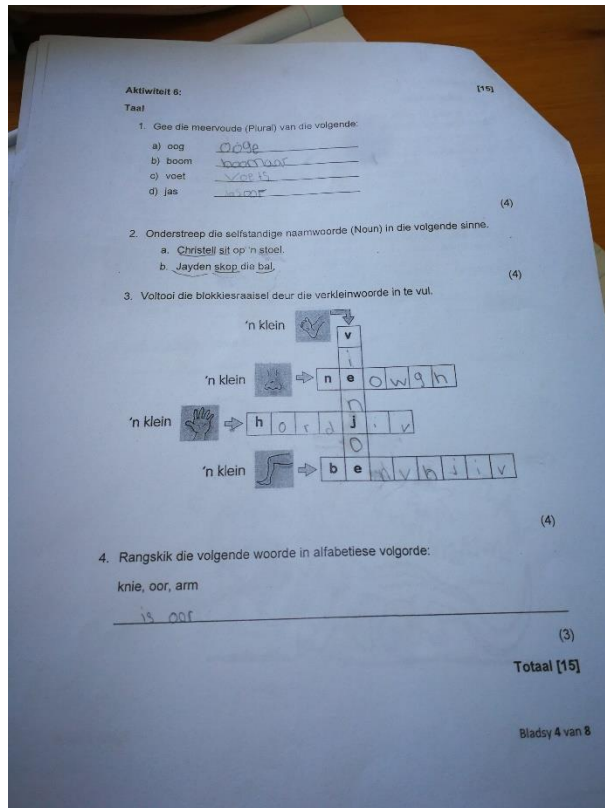


Foto 11.5: Taalassessering

Aktiwiteit 4: Leesbegrip (/20) [34% gemiddeld]

Lees die storie en kies die regte antwoord. [waar / onwaar, voltooi die sinne, ope vrae, prentjie word gegee en die leerders moet die woord wat pas, onderstreep]

Xhosa M1: $6/20 = 30\%$

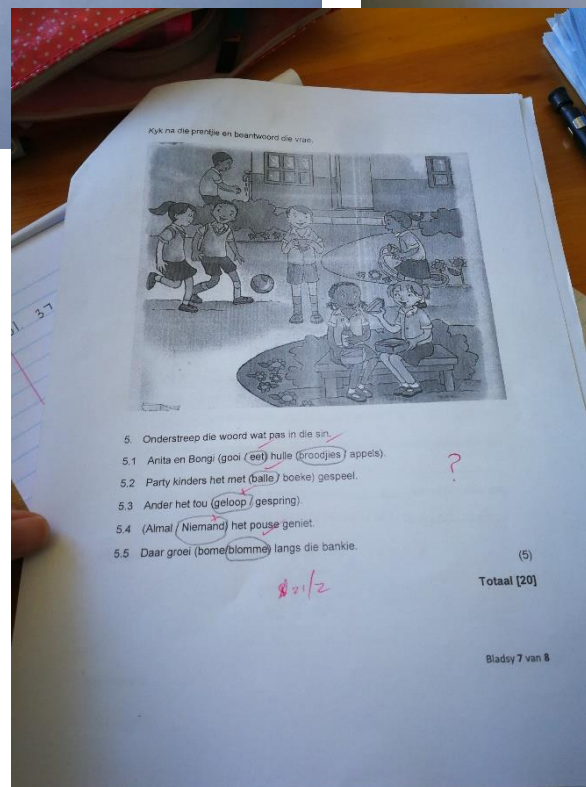
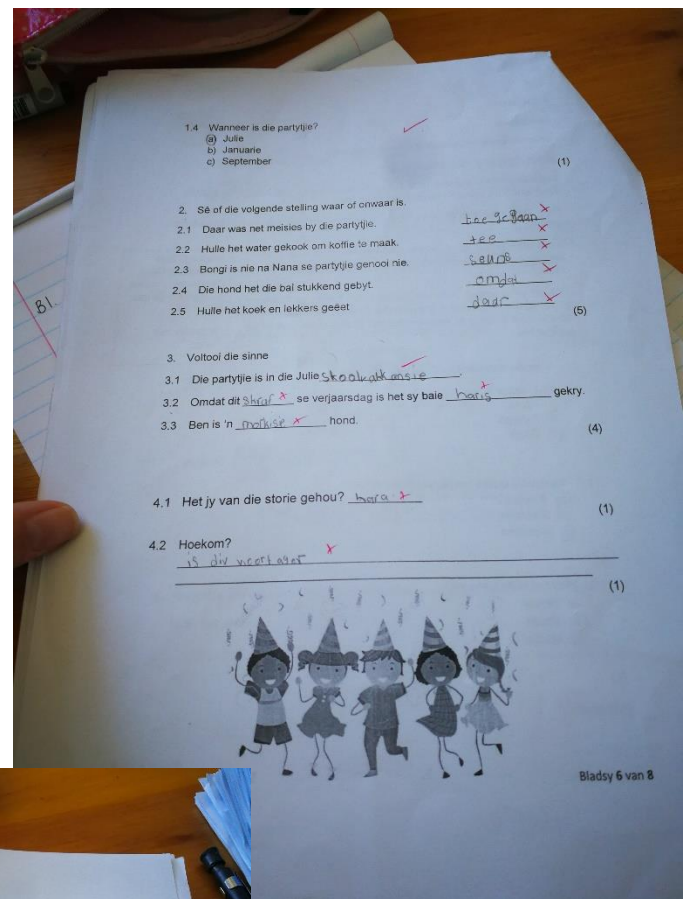
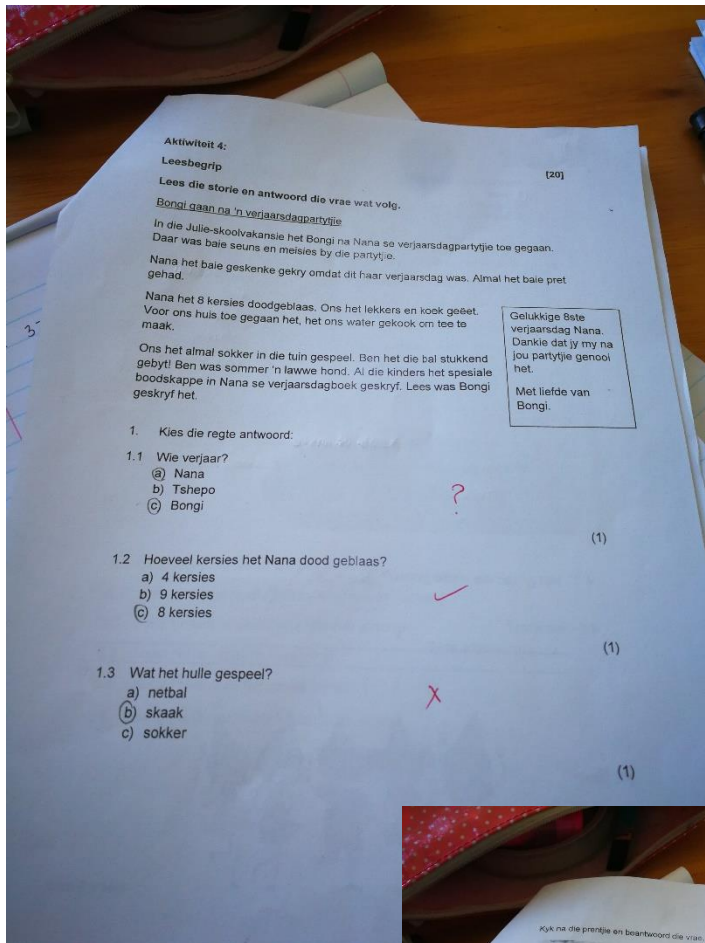
Xhosa V: $7/20 = 35\%$

Frans V: $7/20 = 35\%$

Xhosa M2: $5/20 = 25\%$

Shona V: $9/20 = 45\%$

Shona V, Xhosa M1, Frans V, Xhosa V, Xhosa M2



Foto's 11.6, 11.7 & 11.8: Leesbegrip

Aktiwiteit 5: Praat (/10) [40% gemiddeld]

Lees 'n storie en vertel vir jou onderwyser deur na die prentjies te kyk.

Xhosa M1: $0/10 = 0\%$

Xhosa V: $10/10 = 100\%$

Frans V: $1/10 = 10\%$

Xhosa M2: $4/10 = 40\%$

Shona V: $5/10 = 50\%$

Xhosa V, Shona V, Xhosa M2, Frans V, Xhosa M1

Aktiwiteit 6: Skryf (/25) [55,2% gemiddeld]

Voltooi sinne oor beste vriende en jouself.

Xhosa M1: $9/25 = 36\%$

Xhosa V: $18/25 = 72\%$

Frans V: $11/25 = 44\%$

Xhosa M2: $17/25 = 68\%$

Shona V: $14/25 = 56\%$

Xhosa V, Xhosa M2, Shona V, Frans V, Xhosa M1

Aktiwiteit 5: [10]
Praat
Lees die storie Hashim en Kim in jou hanboek bl 24-25. By jou onderwyser kom vertel die storie deur na die prentjies te kyk.
Totaal [10]

Aktiwiteit 6: [25]
Skryf
Voltooi die sinne oor jou beste vriende en jouself.
My naam is Babang Mwenzi. Ek bly in Kim Maritzburg. My keiser en opel bly saam my. Ek is in graad 4 in West Prins primêr. My gunsteling sport is Netball. Ek kyk elke dag Food Network op kanaal 191.
My ma se naam is Nicoline. Sy het Nico hare en Sh oë. My pa se naam is Felle en hy het Felle hare en hy oë. Hulle het kind kind/kinders.
My beste vriend/vriendin se naam is Dustin. Hy/Sy bly in 3V. Hy/Sy is in graad 4M en is 10 jaar oud. Hy/Sy het ey boetie of sussie. Hy/Sy gunsteling sport is Netball. Ons is vriende wat hy/sy is 9.
Totaal [25]

Bladsy 8 van 8

Foto 11.9: Praatassessering

Waarneming van die assesseringspakkie: **alles** is in Afrikaans, selfs die vrae. Dit laat 'n mens wonder oor die uitvoerbaarheid daarvan vir 'n nie-tweedetaalspreker. Veral as dit by taalvrae kom waar hulle meervoude, verkleinwoorde, alfabetiese volgorde en dies meer moet deurgee en die instruksies moet uitvoer. Die waarskynlikheid is groot dat die leerders glad nie verstaan wat van hulle verwag word nie.

Die vakhoof het bevestig dat volgens die KABV moet alle assesserings streng in Afrikaans wees. Die onderwysers probeer tog om tydens die eksamens die leerders meer tegemoet te kom deur instruksies se kernwoorde in Engels weer te gee.

Klaswerk vir die res van die dag:

Bl. 37 – Voltooi die sinne deur die korrekte woorde in die spasies te skryf.

Eerste klaar en voltooi die sinne: Xhosa V & Xhosa M2 en daarna Shona V & Frans V.

Xhosa M1 is steeds besig en het nooit die tweede deel van die aktiwiteit voltooi nie. Hy is ongefokus en kyk baie rond. Hy werk stadiger as die res van die klas.

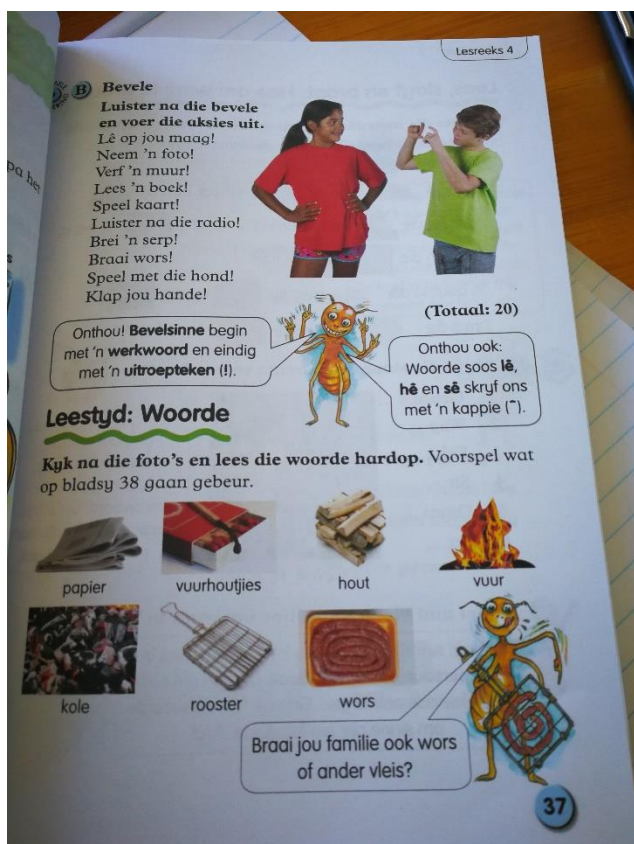


Foto 11.10: Sinne-aktiwiteit op bl. 37

Bladsy 12 in die Tarentaal-leesboek word gelees en daarna ook bladsy 25. Die onderwyser lees dit voor en van die leerders volg saam. Die leerders gaan hierdie twee gediggies (hulle kan kies) aan die res van die klas as voorbereide lees kom voorlees.

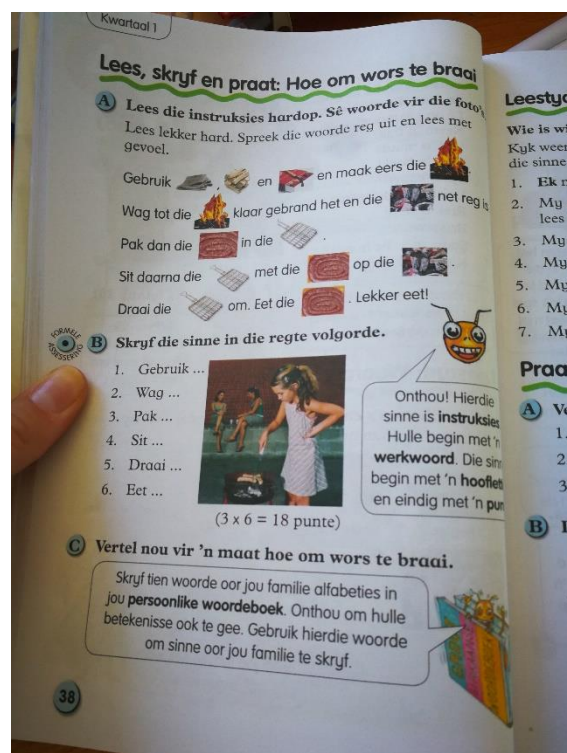


Foto 11.11: Sinne-aktiwiteit op bl. 38

Daarna: teken nou die prentjies van die woorde en kleur dit in.

Xhosa M2 was eerste met die prentjies klaar en daarna Shona V. Xhosa V moes nog inkleur. Frans V is ook klaar. Xhosa M1 werk **baie** stadig en het nog nie met die prentjies begin nie. Hy is steeds met die sinne besig.

Die onderwyser beweeg deur die klas en sien die leerders se boeke na.

Bladsy 12 in die Tarentaal-leesboek word gelees en daarna ook bladsy 25. Die onderwyser lees dit voor en

Die klas was nogal woelig en baie praterig tydens hierdie gebeurtenis. 'n Uur en 'n half is lank vir dieselfde vak en sonder 'n ruskans. Ek bevestig met die Afrikaansonderwyser dat 90 minute te lank is vir die leerders om ten volle te konsentreer. Dit was ter ondersteuning van die ruiling tussen die Afrikaanse en die Wiskunde periodes. Aan die einde van die les was die dissipline nie goed nie, maar dit is ook verstaanbaar as gevolg van die lang vakperiode.

Xhosa V, Shona V & Xhosa M2: volg terwyl die onderwyser lees.

Xhosa M1: kyk by sy vriend (hy het weer eens nie sy eie boek nie).

Frans V: probeer om ander werk in te haal, sy volg nie regtig nie.

Laaste opdrag aan die klas: wanneer hulle klaar met hul prentjies is, kan hulle solank hul gediggies begin oefen en vir die onderwyser vir uitspraakhulp vra. Volgende week gaan hulle die gediggies as voorbereide lees voordra.

Wat doen die vyf leerders nou:

Xhosa M2: probeer lees

Die res is redelik ongefokus.

Voltooi van huiswerk: Xhosa M2, Frans V & Shona V

Speltoetse (daar is nog net een Afrikaanse speltoetsie hierdie kwartaal afgelê):

Frans V: $0/5 = 0\%$

Xhosa V: $5/5 = 100\%$

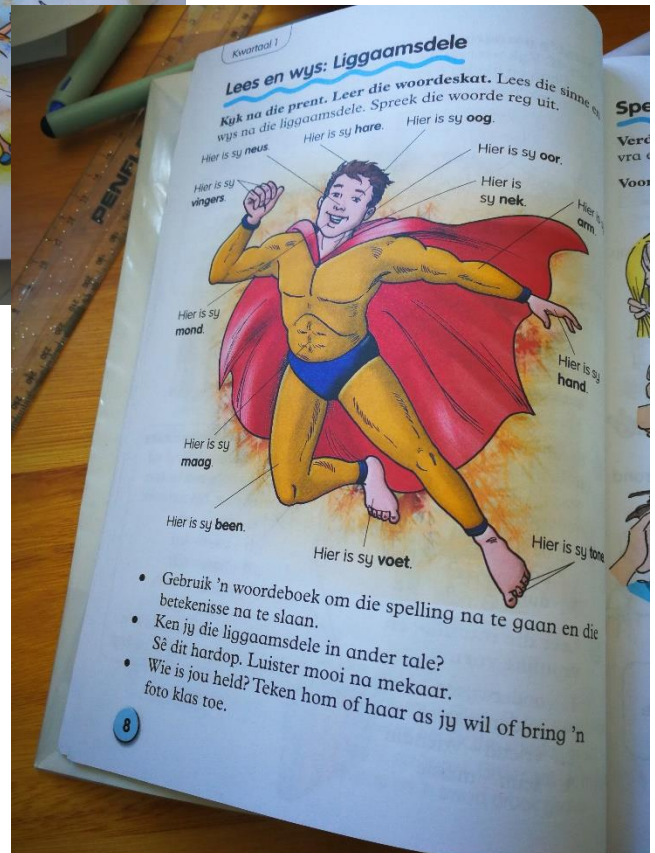
Xhosa M2: $0/5 = 0\%$

Xhosa M1: $0/5 = 0\%$

Shona V: $0/5 = 0\%$

Die leerders doen baie beter in die Engelse speltoetse en die wiskunde toetsie. Daar is vier toetse in totaal in hul toetsboekies, maar net een het Afrikaans ingesluit? *Bevestiging met die onderwyser as tweede waarnemer: ongelukkig moes die klasonderwyser (nie die Afrikaansonderwyser) die speltoetse met die leerders doen. Hy het Afrikaans uitgelaat.*

Foto's 11.12 – 11.16: Vorige aktiwiteite / werk wat in die boeke gesien kan word:



Lesreeks 1

Sy gaan na haar maats toe om met hulle in die park te speel. Maar niemand ken haar nie. Haar maats groet haar nie. Niemand speel met haar nie.

Sy kyk in die dam se water en sien haarself. Sy skrik. "Ek hare nie. Ek hou nie van my blou oë nie. Ek lyk nie meer soos Lottie nie," sê Lottie ongelukkig.

Die wit duif kom sit weer op haar skouer en sê: "Wil jy hê jou wens moet waar bly, Lottie?"

"O, liewe wit duif, nee dankie! Ek wil weer kort, swart hare hê. Ek wil weer bruin oë hê. Dan sal ek gelukkig wees," sê Lottie.

Sjoepl! Daar lyk die dogtertjie weer soos die ou Lottie. Sy het nooit weer gewens dat sy anders moet lyk nie.

vraetyd: Hoe goed verstaan jy die storie?

A) Wie is in die storie?

- Die dogtertjie se naam is _____.
- Die wit voël is 'n _____.
- Haar _____ speel in die park.

B) Kies die regte antwoord.

- Hoe** lyk Lottie?
 - Sy het kort, swart hare en bruin oë.
 - Sy het lang, swart hare en blou oë.
- Hoe** wil Lottie graag lyk?
 - Sy wil bruin oë en lang, blonde hare hê.
 - Sy wil blou oë en lang, blonde hare hê.

C) Wat gebeur? Skryf die sinne in die regte volgorde.

- Daarna het Lottie lang, blonde hare en blou oë.
- Sy gaan stap in die park en ontmoet 'n wit duif.
- Aan die einde wil Lottie weer haar eie hare en oë hê.
- Aan die begin hou Lottie nie van haar kort, swart hare en bruin oë nie.
- Lottie wil met haar maats speel, maar hulle herken haar nie met die lang hare nie.
- Die duif sê: "Jy kan enige wens wens!"

• Het jy van die storie gehou? Gee 'n rede.

5

Lesreeks 1

Pret met taal

A) Kies die meervoude uit die blokkie.
Let op hulle spelling.

tande	ore	neuse	oë	voete
vingers	monde	bene	hande	hare

Een **Meer as een** **Een** **Meer as een**

- oog - _____
- oor - _____
- neus - _____
- mond - _____
- tand - _____
- haar - _____
- hand - _____
- been - _____
- voet - _____
- vinger - _____

B) Skryf sinne (teenwoordige tyd).
Voorbeeld: ek / sien / oë
Antwoord: Ek sien **met my** oë.

1. ek / hoor / ore
2. ek / voel / hande

Leer
Ons sê 'n oog (vir **een** oog), maar ons sê nooit 'n oë (vir **twee** oë) nie.

Begin elke sin met 'n **hoofletter** en eindig met 'n **punt**.

C) Leer die verkleinwoorde.

Woord	Verkleinwoord
neus	'n klein neus ie (neus + ie)
mond	'n klein mond jie (mond + jie)
voet	'n klein voet jie (voet + jie)
been	'n klein beent jie (been + jie)

11

Lesreeks 1

Hersiening: Wat ken jy nou?

A) Skryf die woorde alfabeties neer.

oor	kop	hand	tand
knie	voet	vinger	arm

B) Vul die meervoude in.

- 'n Mens het nie net een **haar** nie, maar baie _____.
- 'n Mens het nie net een **oog** nie, maar twee _____.
- 'n Mens het nie net een **oor** nie, maar twee _____.
- 'n Mens het nie net een **tand** nie, maar baie _____.

C) Voltooi die blokkiesraaisel (verkleinwoorde).

'n klein **v** _____

'n klein **n** **e** _____

'n klein **h** _____ **j** _____

'n klein **b** **e** _____

D) Vul die werkwoord in.
hoor / voel / ruik / sien

- Ek _____ met my oë.
- Ek _____ met my ore.
- Ek _____ met my neus.
- Ek _____ met my hande.

13

BYLAE 12

Waarneming 6: 1 Maart 2018

Die leerders voltooi die begripstoets op bl. 29 – 30. Graad 4's blyk om 'n bietjie te stadig te werk en kon daarom nie alles betyds voltooi nie. Daar moet nou werk ingehaal word: voorbereide lees begin. Die onderwyser bevestig dat dit algemeen in kwartaal 1 is vir graad 4-leerders om stadiger te werk. Hy het bygevoeg dat, soos die jaar vorder, die leerders meer met die werk byhou en ook meer gewoond raak aan die hoeveelheid werk en die spoed waarteen die werk gedoen word.

Assesseringspakkie 2Aktiwiteit 1:

Dra een van die gedigte op bladsy 12 / 21 / 25 / 34 voor.

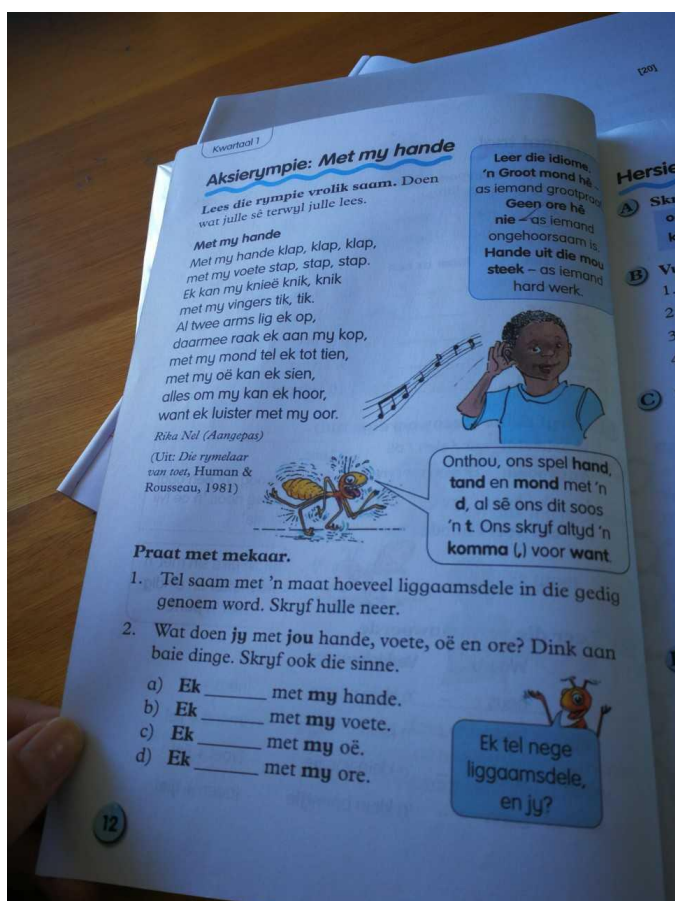


Foto 12.1: Gedig op bl. 12

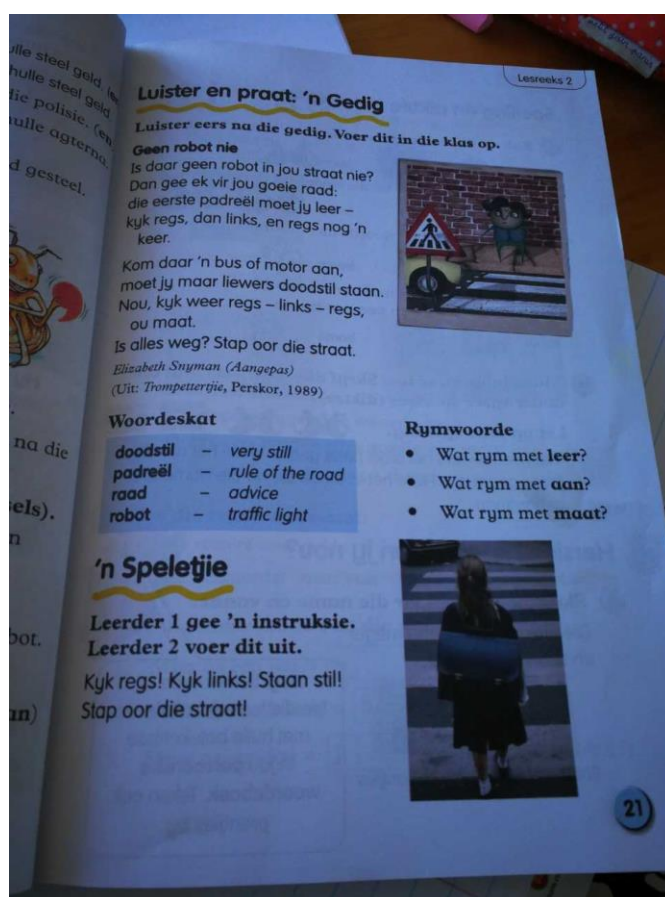


Foto 12.2: Gedig op bl. 21

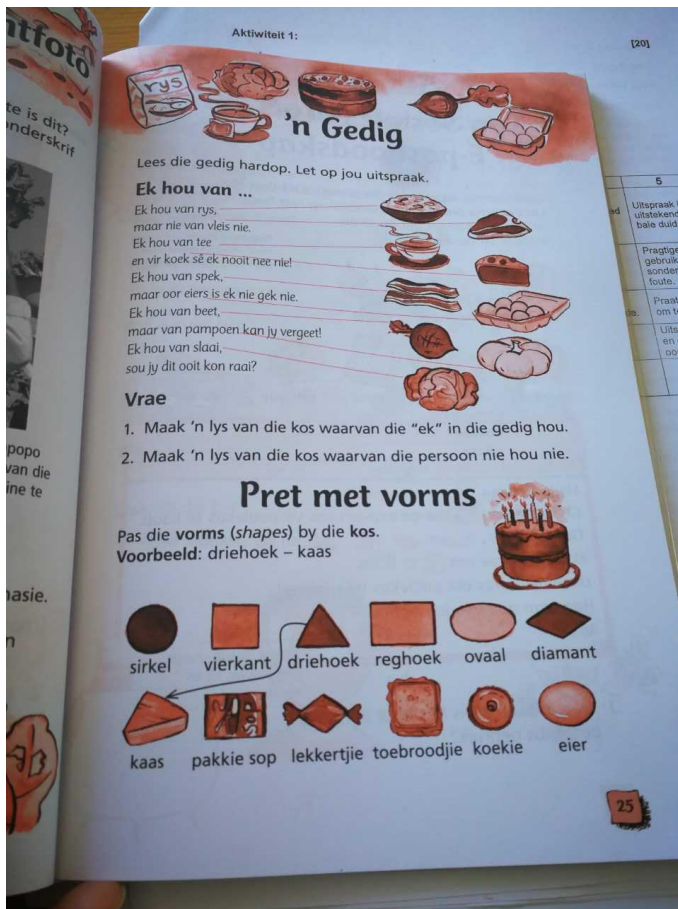


Foto 12.3: Gedig op bl. 25



Foto 12.4: Gedig op bl. 34

Assesseringstaak 1 (20) [54% gemiddeld]

Dra een van die volgende gedigte aan die klas voor.

Kyk rubriek – foto 12.5 hier regs

Punte is volgens die navorser gegee:

Shona V, Xhosa – M1, Xhosa – M2, Xhosa V, Frans V

Xhosa – M1

60%

Uitspraak: 3

Taalgebruik: 3

Gebruik van hulpmiddels: 3

Oogkontak: 3

Xhosa - V

45%

Uitspraak: 3

Taalgebruik: 2

Gebruik van hulpmiddels: 2

Oogkontak: 2

Frans - V

35%

Uitspraak: 1

Taalgebruik: 2

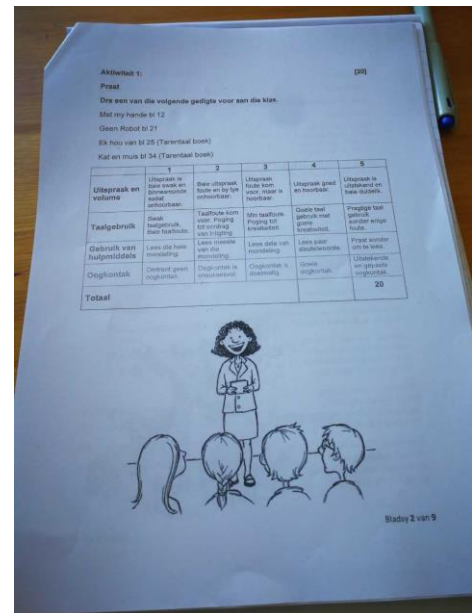


Foto 12.5: Rubriek vir voorbereide lees

Gebruik van hulpmiddels: 2

Oogkontak: 2

Xhosa – M2

50%

Uitspraak: 3

Taalgebruik: 2

Gebruik van hulpmiddels: 3

Oogkontak: 2

Shona - V

80%

Uitspraak: 4

Taalgebruik: 3

Gebruik van hulpmiddels: 4

Oogkontak: 5

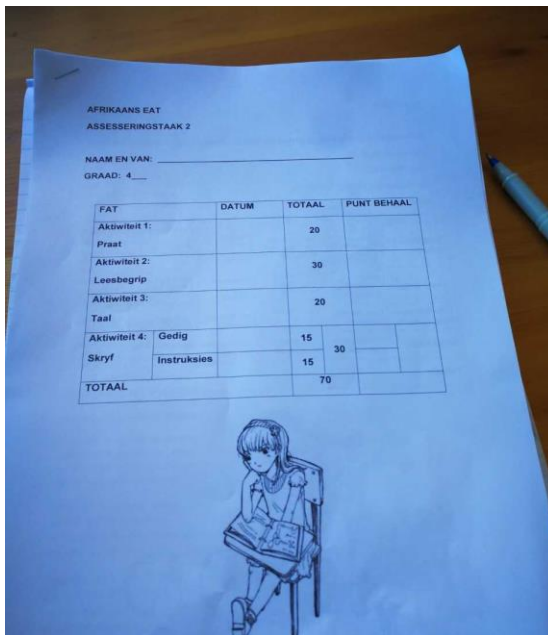


Foto 12.6: Voorblad van Assesseringspakkie 2

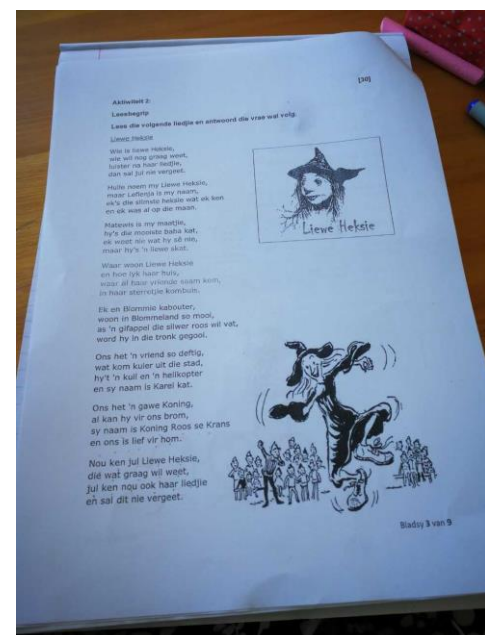


Foto 12.7: Assesering 2

Assessering 2

Leesbegrip: lees die liedjie van *Liewe Heksie* en beantwoord die vrae wat daarop volg. Kyk die vrae (foto's 12.8 & 12.9 hieronder).

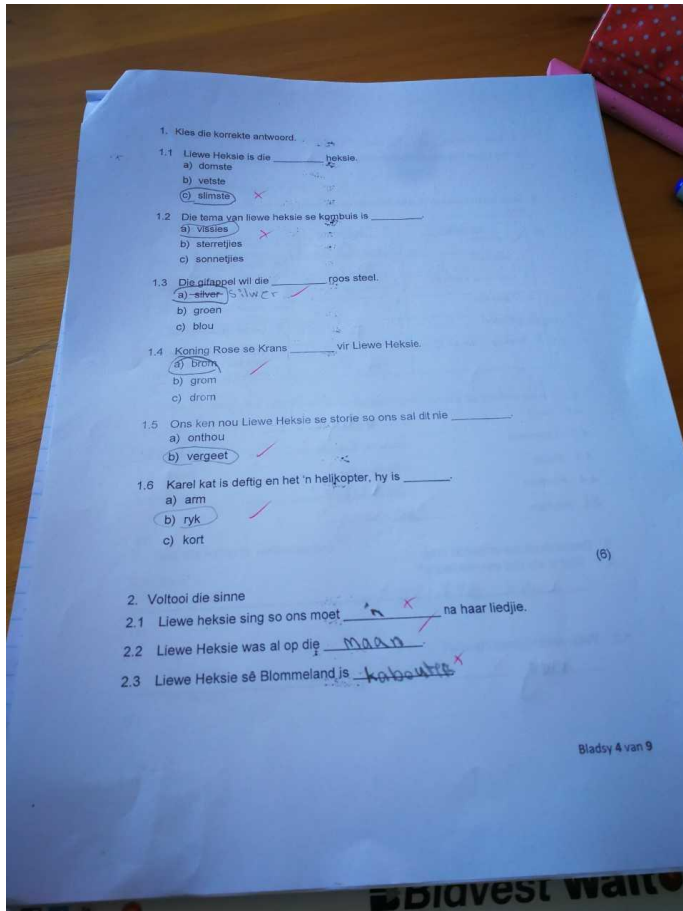


Foto 12.8: Leesbegrip

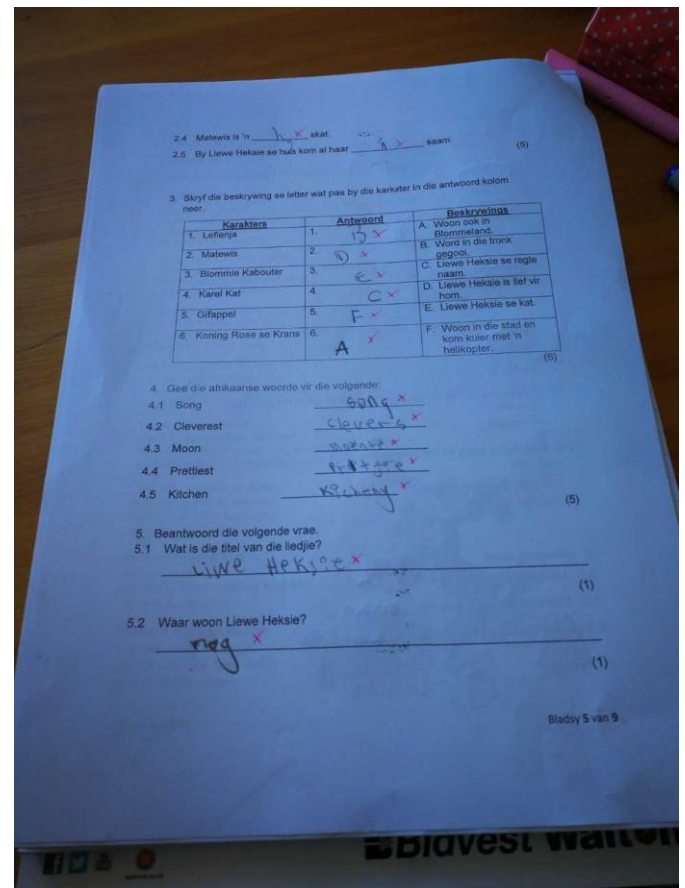


Foto 12.9: Leesbegrip volg

Aktiwiteit 3: Taal (20)

[Meervoude, verkleinwoorde, werkwoorde, selfstandige naamwoorde, plaas in die korrekte alfabetiese volgorde] – kyk foto 12.10.

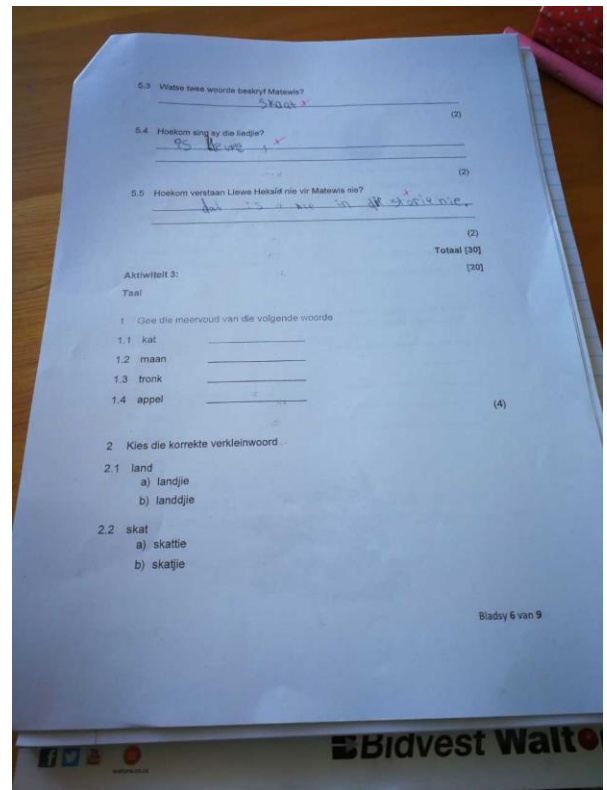


Foto 12.10: Taalassessering

Assessering 4.1: Skryf (15)

Vul die korrekte woorde in die gedig, *Robot*, in – kyk foto 12.11.

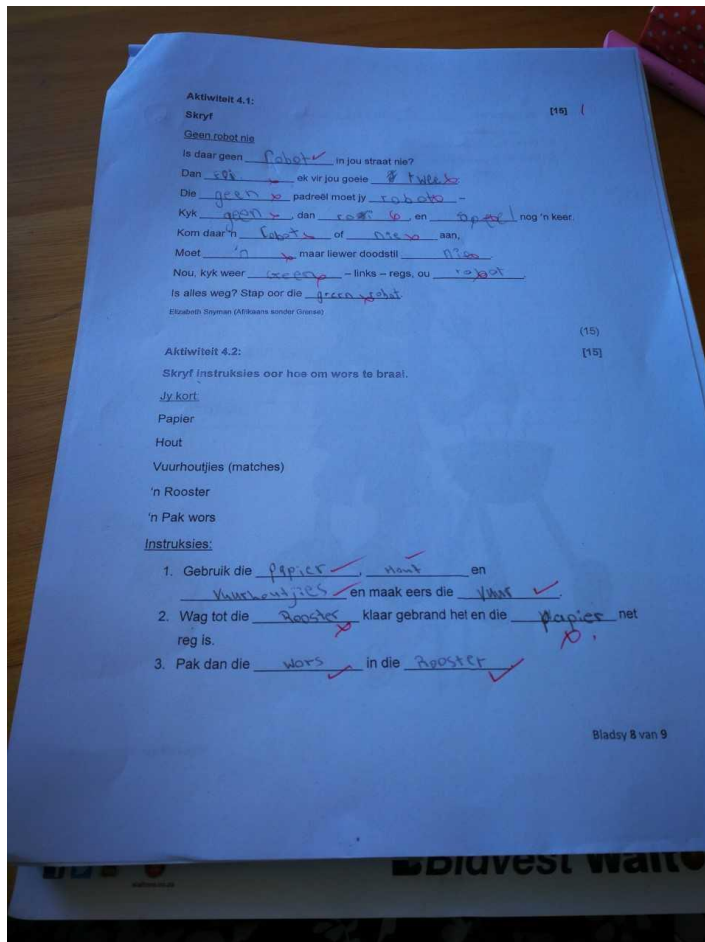


Foto 12.11: Skryfassessering 1

Assessering 4.2: Skryf (15)

Skryf instruksies – kyk foto 12.12.

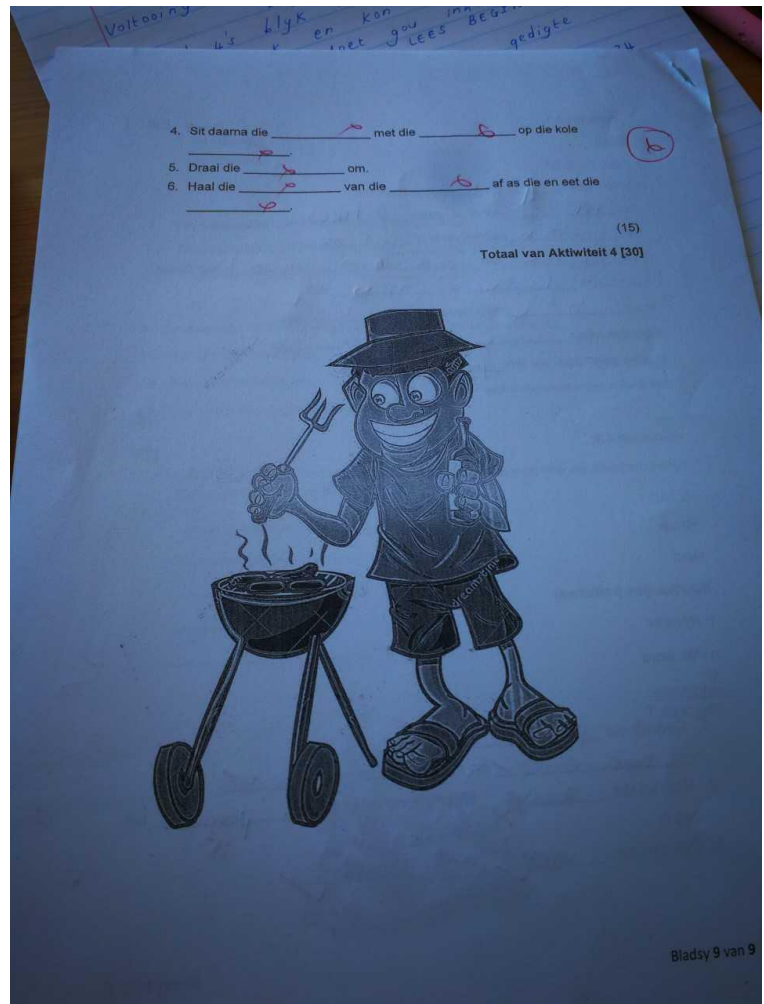


Foto 12.12: Skryfassessering 2

Nadat die voorbereide lees afgehandel is, het die onderwyser selfstandige naamwoorde (nouns) en werkwoorde (verbs) met die leerders behandel.

Verkoop koeldrank!

Xhosa V & Shona V neem deel. Al vyf leerders is baie goed gedissiplineerd tydens die hele les. Xhosa M1 is stadig. Frans V kan nie met die aktiwiteit aangaan nie omdat sy nie haar handboek vind nie.

Werkwoorde – Instruksies, bl 33

1. Verkoop koeldrank!

Teken dan 'n prentjie van dit wat die werkwoord beteken.

2. Eet roomys!

Agtergrond oor die klas se struktuur en dissipline: die klasonderwyser is 'n nuwe onderwyser wat nie goed met dissipline, werksverpligtinge en administrasie vaar nie. Ek kry die indruk dat die leerders nie baie stabiliteit het nie, hulle loop net rond soos wat hulle wil.

Die Afrikaansonderwyser bring meer sekturiteit en konsekwentheid in die klas mee.

Bedrywigheide van die vyf leerders tydens die les:

Xhosa V: werk

Frans V: het lank vir 'n boek gesoek en het toe 'n ander leerder se boek geleen en kon haar werk voltooi.

Xhosa M1: ongefokus

Xhosa M2: werk

Shona V: klaar met haar werk, maar toe ek deur haar boek blaai toe sien ek dat sy die prentjies nog moet inkleur.

Einde van die les: herinnering van die Afrikaanse assessering (taaltoets) – slegs verbaal en nie op die bord skriftelik deurgegee nie. Vir graad 4-leerders (eintlik laerskool-leerders) voel ek dat 'n mens meer klem daarop moet lê dat belangrike opdragte neergeskryf word.

BYLAE 13

NEEM ASSEBLIEF KENNIS DAT BYLAE 13 – 23 DIE DIREKTE AANHALINGS EN WOORDE VAN DIE DEELNEMERS IS. DIE TAALGEBRUIK EN SINSTRUKSIE REFLEKTEER DUS NIE DIE NAVORSER SE TAALVAARDIGHEDE NIE.

Transkripsie: onderhoud met die vroulike Franssprekende leerder se pa

Navorsingstitel: Ondersoek na graad 4-leerders, met IsiXhosa as Huistaal, se leerpraktyke van Afrikaans Eerste Addisionele Taal in 'n meertalige konteks: 'n Gevallestudie.

Navorsers (N): I just want to confirm, you are Frans V's father?

Vader (V): *Yes, I am.*

(N): What is the home language that she speaks at home?

(V): *She speaks French and English.*

(N): All right, so she was born in South Africa?

(V): *Yes, South Africa, yes.*

(N): But you come originally from?

(V): *Congo, DRC.*

(N): Do you understand Afrikaans, when you hear people in the street talking, can you understand what they are saying?

(V): *Not really, I just pick up some words, but I can't say that I, no, it is difficult for me.*

(N): Can you speak Afrikaans?

(V): *Me, no. Not at all.*

(N): Does anyone in your household or in the community understand Afrikaans, any family members? Or anyone that lives close to you?

(V): *No*

(N): Does anyone in your household or community speak Afrikaans?

(V): *No one*

(N): Are there any other places that your child may hear Afrikaans other than at school?

(V): *Maybe on the park, or if we go out to some places I don't know if she is able to hear Afrikaans.*

(N): Now which subject would you say does your child excel the best in? Which subject does she do the best in?

(V): *Mathematics*

(N): And which subject would you say she struggles the most with?

(V): *English and Afrikaans*

(N): Which subject is your child's favourite subject?

(V): *Not really, but she likes to read too much. And when she's at home, she always takes the books and starts reading. [Father is not sure]*

(N): Okay, but that's also a good thing. But you're not sure what is her favourite subject?

(V): *Yes*

(N): And which subject does she not like, what is her least favourite?

(V): *Really, I never really have not noticed, I never talk to her about that, she just open to me and then I'll be asking sometimes those question to my daughter. [Father is not sure]*

(N): Okay, so you are not sure what is her least favourite subject?

(V): *No*

(N): Now, does your work schedule allow you or your wife enough time to assist your child with her homework?

(V): *Yes, since I'm not working we're doing every night we sit and then we do the homework. From 19:00 ja.*

(N): Okay, that's great. And then um, I know it is difficult to work out but if you just must think about Afrikaans homework how much time per week would you say she spends on her Afrikaans homework?

(V): *What I can say, she's the one who come to me and then sometimes tell me the word in Afrikaans. But since I have no idea of what she is talking about and then I don't know what to say.*

(N): So, you can help her with other homework but not Afrikaans?

(V): *Not Afrikaans*

(N): And then does your child, I know you said she loves reading, but do you see her reading English or Afrikaans?

(V): *She read Afrikaans and English also.*

(N): So, she does read Afrikaans at home?

(V): *Yes, ja. And then, she's the one sometimes that when she brings the book or homework sometimes she sits, and she starts telling me maybe the days of the week this is like this this is like this and then counting in Afrikaans.*

(N): Okay, that's good. Do you ever hear her listening to Afrikaans music?

(V): *Not really*

(N): Do you ever see her watching Afrikaans television programmes?

(V): *Yeah*

(N): Oh, do you know which programmes?

(V): *7de Laan sometimes but we not allow them to watch those channels too much because there is...*

(N): There are some age restrictions on it, yes.

(V): *Yeah*

(N): But sometimes 7de Laan?

(V): *Yes, when she passes, then she will say: "Daddy you see they are saying it like this."*

(N): If you see your child doing Afrikaans at home, what do you see her doing the most? Writing, reading or speaking?

(V): *I think she's reading and speaking.*

(N): And then the least? Probably writing? Do you ever see her write in Afrikaans at home? Sitting and doing activities in Afrikaans or writing in Afrikaans?

(V): *Ja, sometimes yeah, she does that after reading she prefer to write it with her sister.*

(N): But between the three: writing, reading and speaking, which one does she do the least? Like not a lot.

(V): *I think the writing.*

(N): And then the most would be reading and speaking?

(V): *Yeah, reading and speaking. Mostly speaking.*

(N): How many hours does she spend on homework (general) per week? (*Parent was not sure how much the child spends just on Afrikaans homework, so we made it general on homework*).

(V): *Normally we do 20 minutes, but she takes extra because every time after we finish our homework she always sits and read.*

(N): Okay, all right so maybe half an hour per day?

(V): *Maybe one hour.*

(N): One hour a day?

(V): *Yes*

(N): Oh, so you will say 4+ hours per week?

(V): *Yeah*

(N): Have you ever asked anyone to assist you with assisting your child in learning Afrikaans?

(V): *No*

(N): And then if you think about her report now from grade 1 onwards, have you seen an improvement in Afrikaans? In her marks for Afrikaans?

(V): *Yes*

BYLAE 14

Transkripsie: onderhoud met die vroulike Shonasprekende leerder se ma

Navorsingstitel: Ondersoek na graad 4-leerders, met IsiXhosa as Huistaal, se leerpraktyke van Afrikaans Eerste Addisionele Taal in 'n meertalige konteks: 'n Gevallestudie.

Navorser (N): I just want to confirm, you are Shona V's mother?

Moeder (M): Yes

(N): What language do you speak at home?

(M): Shona and English

(N): Okay, right so the first thing that I would like to ask is, is do you **understand** Afrikaans? If you hear people talk it.

(M): No, just only a few words.

(N): All right, and can you **speak** Afrikaans?

(M): No

(N): Does anyone in your household or in the community that you stay, understand Afrikaans, any family members?

(M): No

(N): Does anyone in your household or community speak Afrikaans, any family members?

(M): No

(N): Are there other places that your child may hear Afrikaans other than at school?

(M): Ja, sometimes where I work.

(N): Okay, now which subject would you say does your child excel the best in? Which subject does she do the best in?

(M): I think English (laughs)

(N): And which subject would you say she struggles the most with?

(M): *Ja, Afrikaans and Maths.*

(N): Which subject is your child's favourite subject?

(M): *English*

(N): And which subject does she not like, what is her least favourite?

(M): *I think um maybe Afrikaans.*

(N): Now, does your work schedule allow you enough time to assist her with her homework?

(M): *Yes*

(N): Okay, so how much time per week do you spend assisting her with her Afrikaans homework?

(M): *It's like one hour every day – all her homework, not just for Afrikaans.*

(N): And when she does her Afrikaans homework, can you help her with that?

(M): *Uh, no I can't.*

(N): Do you ever see her reading Afrikaans at home?

(M): *Yes*

(N): Do you ever hear her listening to Afrikaans music?

(M): *Yes*

(N): Okay, do you maybe know one or two songs or what music she listens to?

(M): *The kids' songs (laughs)*

(N): Where does she get access to it?

(M): *At my workplace. At Saturdays then they play Afrikaans music.*

(N): Okay, does she sing along? Does she enjoy it?

(M): *No, she doesn't understand. (Laughs)*

(N): Does she ever watch Afrikaans television programmes?

(M): *No*

(N): If you see your child doing Afrikaans at home, what do you see her doing the most? Writing, reading or speaking?

(M): *Reading*

(N): And the least? What she doesn't do a lot, writing, reading or speaking?

(M): *Speaking*

(N): How many hours, I know it is difficult, but if you must figure out, just on Afrikaans homework, per week, how many hours does she spend just on Afrikaans homework?

(M): *I haven't seen her bringing Afrikaans homework home.*

(N): So, I will go with 0 -1 hour, maybe she does it already in class. Have you ever approached anyone to assist you with assisting your child in learning Afrikaans?

(M): *I used to when she was in grade 1 & 2*

(N): Who did you use?

(M): *A neighbour who speaks Afrikaans.*

(N): And then, did they give any advice?

(M): *No, they just helped with the homework that she brought that day.*

(N): And then the last question, have you seen an improvement, after she got the help in grade 1 & 2, have you ever seen an improvement in her Afrikaans?

(M): *U, no.*

(N): And then, from, if you look at her report from last year, do you see an improvement in Afrikaans or does she go down?

(M): *Yes, she is improving.*

(N): All right, that is all. Thank you so much.

BYLAE 15

Transkripsie: onderhoud met die manlike Xhosaleerder #1 se ma

Navorsingstitel: Ondersoek na graad 4-leerders, met IsiXhosa as Huistaal, se leerpraktyke van Afrikaans Eerste Addisionele Taal in 'n meertalige konteks: 'n Gevallestudie.

Navorser (N): I just want to confirm, so you are Xhosa manlik 2's mother

Moeder (M): Yes

(N): And what language do you speak at home with your child and the family?

(M): At home IsiXhosa and English but he prefers English.

(N): Okay, and with you does he mostly speak English or both?

(M): Mostly English

(N): Okay, alright would you say do you understand Afrikaans. If you hear people talking Afrikaans in the street do you understand what they are saying?

(M): A little bit, I sometimes get confused.

(N): Can you speak Afrikaans?

(M): No, - long pause – I can't. I just say "Goeiemôre, hoe gaan dit" so that...

(N): No, that is very good (interviewer goes on to compliment interviewee about pronunciation).
Now does anyone in your household or in the community that you stay understand Afrikaans?
Any family members?

(M): Um my mom does, and my child has his friends but um they are not close.

(N): Okay so he has not heard so much lately?

(M): No

(N): Okay, and where you stay, are there people that understand Afrikaans?

(M): Me and my Husband, we can't.

(N): Ok, and then the same with the previous one (referring to the question) it's more about understanding Afrikaans. Anyone that speaks Afrikaans, it's probably the same answer?

(M): *-confirms-*

(N): Are there any other places that your child will hear Afrikaans other than at school?

(M): *No, not that I know, no.*

(N): Okay, and which subject would you say he excels the best in? So, his best subject?

(M): *English and Life Skills.*

(N): Okay, and which subject would you say he is struggling the most with?

(M): *Um, Afrikaans I guess.*

(N): Now if he comes home what does he say is his favourite subject. What subject does he enjoy the most? He will tell you "Mommy today I really enjoyed this" or he always talks about this subject or he tell you he likes this subject the best?

(M): *He always talks to me about when he does extra maths. Apparently, he enjoys working with maths. He enjoys going there to the maths class.*

(N): Okay, that's good

(M): *- Interviewee goes on to discuss that over the last two weeks there has been little homework and she has not spoken to her child daily about his work.*

(N): So, if you think about him, what subject comes to mind if you think "He will like this subject?"

(M): *Um, subject. Subject, sho. Subject wise I am not sure, I know he loves speaking English and doing his English. Um, and then he loves making stories and creating stories, but I don't know which, what that falls into... (Interviewer confirms that it would fall into the English subject matter) ... and then he loves to draw. (Mother continues to discuss drawing and whether to forbid it. Interviewer confirms that drawing would fall under Life Skills and Creative Arts. Interviewer then goes on to confirm that PE, PSW and Creative Arts fall under Life Skills, which allows students to grow within Personal and Social Well-Being and think*

about important things). Yes, he loves PE, those are his best days. (Interviewee and interviewer laughs)

(N): What subject will you say he doesn't like at all? That he feels negative about.

(M): I would say Maths when I'm helping him, but I don't know what it's like at school with teacher and how he's enjoying it, so I don't if I am not... (interviewee trails off). Any Afrikaans, if my child asks I say "I don't know how to help you, I can't help" so I don't know, that attitude is kind of arriving in him. So, he does not have to try harder or anything.

(N): (Interviewer consoles interviewee that this action is understandable) Does your work schedule allow you enough time to assist him with his homework?

(M): I think no, because I get home at like six o'clock at night and then the babies are tired. That should be the time that he should be taking a bath, watching tv, eating. (Interviewee goes on to discuss the possibility of assisting more with her children's homework and being more involved as she currently feels that she and her husband do not spend enough time attending to the childrens' homework. The interviewee also goes on to confirm that she would like to support her child in doing what he is expected to do at school).

(Interviewer and interviewee go on to discuss the child's routine in the afternoon at home, after school where he is expected to work alone and complete his homework. An agreement is reached that he is still young and requires that additional support where he would not understand the reasonability of completing his homework).

(N): If he does Afrikaans homework, can you or your husband help him?

(M): I do.

(N): Do you ever see him read Afrikaans at home?

(M): No

(N): Do you ever hear him listening to Afrikaans music?

(M): No

(N): Does he ever watch any Afrikaans television programs?

(M): *No*

(N): Now if he is at home, busy with Afrikaans homework, what does he do the most? Is it something he needs to write, is it reading or is it practising speaking? What would you say he does the most in Afrikaans at home?

(M): *(Interviewee recalls a specific example) It was an oral, where he had to choose a topic and write about it, I helped him with that. So, Afrikaans is not really at home.*

(N): And spelling, and practise with spelling?

(M): *Only once.*

(N): So what homework does he do the most, what subject does he do the most?

(M): *Mathematics and English reading*

(N): So, you don't ever see him reading Afrikaans?

(M): *No*

(N): Now I know it's difficult because you said you know "he does not really bring Afrikaans homework home" but if you must think how many hours per week does he spend on Afrikaans homework? Would it now be 0 – 1 hour per week?

(M): *Yes 0-1, 0 hours*

(N): Have you ever approached anyone to assist you with how to assist your child in learning Afrikaans? Have you ever asked someone for help?

(M): *Yes, my mum but then we don't stay, she is in Khayelitsha, so we are quite far from each other. Also, other friends of my child, but they are not friends anymore.*

(N): Okay right, but now when you ask your mom to help or when you ask a friend to help what advice did they give or what did they do?

(M): *Speak and talk while they are playing. My mom will go and go and speak as well although she is not good in writing. More speaking.*

(N): Have you implemented their advice, I would say yes because you did approach them, but now it's difficult because they are far. Now when your child was talking to your mom or playing with friends, did you see any improvement in Afrikaans during that time?

(M): *I would say not.*

(N): Anything that you would like to add or any comment about your experience with Afrikaans and your child's experience with Afrikaans or anything it doesn't even have to be Afrikaans just generally in grade 4 because my research is also about grade 4's. Any specific things that you have picked up specifically from grade 3 to grade 4 or this year so far that your child has experienced, anything that you would like to comment on.

(M): *Basically, I am not happy with the way my child apparently is being in class because I heard like several complaints about him in class and part of it I blame myself for not being able to help. For instance, I was advised by the maths teacher to do a time table which I did so I think again we went through it and then he got a homework to do the nine times table and we started to practise that. Where we went through it again and again. (Interviewee continues to discuss instances where she set goals to complete certain objectives however is not able to follow through with these objectives. Where she feels she also requires a push to keep up with her child's homework to help him improve.)*

(N): (Interview then probes about the environment in grade three 3 being very different)

(M): *I would say it's not different, (pause), it's different in the sense that the teacher says he didn't improve, when I spoke to him. (Interviewee continues to discuss how distracted the child can get where he needs to be placed in front of the class, where she needs to make sure that his focus does not shift in class.)*

BYLAE 16**Transkripsie: onderhoud met die manlike Xhosaleerder #2 se ma**

Navorsingstitel: Ondersoek na graad 4-leerders, met IsiXhosa as Huistaal, se leerpraktyke van Afrikaans Eerste Addisionele Taal in 'n meertalige konteks: 'n Gevallestudie.

Navorser (N): Good morning, thank you for coming. I just want to double check, so you are Xhosa Manlik 2's mother?

Moeder (M): That's correct, yes.

(N): And what is your child's home language?

(M): IsiXhosa

(N): Do you speak IsiXhosa mostly with him at home?

(M): Yeah, sometimes English.

(N): Okay, all right but the first language that he has learned is IsiXhosa?

(M): Yes

(N): Now, do you **understand** Afrikaans? When you hear people in the street talking, can you understand what they are saying?

(M): Yes, I do understand.

(N): Okay, can you speak Afrikaans?

(M): A little bit. 'n Bietjie.

(N): 'n Bietjie, well done, encinci!

(M): Ja

(N): Does anyone in your household or in the community, understand Afrikaans, any family members?

(M): Yes, but it ja, yes, my sister's child. But she not staying with us.

(N): All right but sometimes when your child meets with her or him then they can speak some?

(M): *Yes*

(N): That answers my second question, I assume that your sister's child can also speak Afrikaans?

(M): *Yes*

(N): But anyone in your community, not family members just anyone in your, maybe where you stay, do you ever hear anyone speak Afrikaans?

(M): *No, it's at my workplace most of them they speak Afrikaans.*

(N): So, I am going to say no to your community but yes for your workplace.

(M): *Yes*

(N): Okay, are there any other places that your child hears Afrikaans other than at school? Where he will hear Afrikaans? That's not at school? Any place he will hear it?

(M): *Um ja the public (park?) or maybe when we are going out, some people they do speak it.*

(N): Maybe when you are going into the mall or some place.

(M): *Yes, yes, yes.*

(N): I am going to say when you go out for example the mall. Okay, now which subject would you say does your child do the best in? What is his best subject? The one he gets the most marks for?

(M): *I would say English.*

(N): Okay, and which subject does he struggle the most with? The least marks?

(M): *It was History now, because it was the first time he's doing it, so he struggled a little bit.*

(N): So which subject is your child's favourite subject? That he will say to you, "Mommy, I love doing this subject?" What is his favourite?

(M): *Life Skills because he likes drawings, ja.*

(N): So, the Arts part?

(M): *Ja, ja Arts.*

(N): And which subject does he not like, what is his least favourite? When he would say, “Agh, I hate it when we do this at school.”

(M): *Geography (mother explained because it is a new subject, he did not do it previously).*

(N): Now, does your work schedule allow you enough time to assist him with his homework?

(M): *Yes – mother explains that every day she checks his homework.*

(N): Okay, and then if you must, I know it is difficult to say but if you must think how much time you spend assisting him with his homework, specifically his Afrikaans homework? I know that’s difficult to think now every day how much time per week you spend just on Afrikaans homework?

(M): *A day?*

(N): No, per week. So, let’s take it per day and then we times it by five.

(M): *Okay, I can say 30 minutes.*

(N): 30 minutes, just Afrikaans?

(M): *Yes.*

(N): Okay, so that will be 2 ½ hours per week?

(M): *Yes*

(N): And then, so you help him with his homework, his Afrikaans homework?

(M): *Yes, I do help but sometimes also I struggle then I ask some assistance from my colleagues maybe what does this word mean, sometimes we go the *diary to check. Sometimes it’s also now difficult to pronounce the words but ja we get, ja when we take the *diary and try to figure out what does this word mean, especially with the sentences as well. It’s very difficult like during the sentences to understand.*

(N): Ja, that makes sense. Now do you ever see your child reading Afrikaans at home?

(M): *At home, sometimes ja I will like to ask where the textbook is sometimes he said that they’re not allowed to bring the textbook at home so I will sometimes advise him that maybe to bring*

the Afrikaans textbook or ask the teacher or maybe the history or the subject that which I know he struggles on.

(N): So, he wouldn't read Afrikaans out of his own, it's more with your encouragement?

(M): *Yes, yes.*

(N): Do you ever hear your child listening to Afrikaans music?

(M): *(Laughs) No*

(N): Do you ever see him watching Afrikaans television programmes?

(M): *Yes, sometimes like ja. Yes.*

(N): Do you know what the programme names are?

(M): *Mmmm.... Sometimes he was watching 7de Laan.*

(N): Okay, and what does your child do the most, if you think about when he comes home, and he says, "Okay mommy, we have Afrikaans homework now." What do you do the most with him: writing, reading or speaking?

(M): *Most of the time the spelling.*

(N): The spelling, so that will probably fall under writing. And what does he do the least? Writing, reading or speaking?

(M): *I think reading.*

(N): Now not Afrikaans homework, just general, how much time do you spend per week with his homework? I know you said for Afrikaans it's 30 minutes a day, but now for all his homework how much time / how many hours per week?

(M): *On the English I spend like 30 minutes, and Maths as well as 30 minutes.*

(N): So that's an hour per day? So, it will be 4+ hours for the whole week?

(M): *4 ja*

(N): Now you mentioned it earlier, have you ever asked someone or approached anyone to assist you with helping your child with learning Afrikaans? Have you ever asked someone for help?

(M): *Yes, but ja, like when we do the homework and we don't understand the wording like maybe there was like a paragraph that we needed to read with understanding, so we struggle with some words. So, we will ask, I will ask one of my colleagues like what does that mean.*

(N): Have they ever suggested any advice to you? Except now helping to translate, have they ever given you advice?

(M): *Sometimes they say I need to go to the library with him and maybe try to read Afrikaans book and like *diary would also help.*

(N): And have you tried to follow their advice?

(M): *Yes, yes.*

(N): So, you've tried to go to the library and is it helping?

(M): *Yes, it is helping. When I have time.*

(N): Okay, now if you think about his Afrikaans the past four years that he has been in school, have you seen an improvement or going down? Going up in Afrikaans or going down in Afrikaans? Have you seen an improvement with his Afrikaans since grade 1?

(M): *Yes, there is an improvement like special with his marks, sometimes I get surprised at how he got these marks but ja he's always like, his Afrikaans marks is always high.*

(N): Good, okay. All right, are there anything that you would like to add or ask?

The mother asked for assistance with reading, if there is a way to understand especially the sentences where we struggle to read.

The mother does not have a problem with spelling. Talking is also not a problem.

Struggles with the sentences.

Interviewer assisted the mother with how to write sentences (getting a pattern) in Afrikaans in the past tense and in the future tense. She did some examples with the interviewee to how the interviewee can again assist her child with past and future tense.

Bv. Die seun skop die bal. (Find the subject & the verb)

*Past tense: Die seun **het** die bal **geskop**. (het after the subject & the verb goes to the end of the sentence with **ge-**)*

*Future tense: Die seun **sal** die bal skop.*

Interviewer emphasizes the importance of reading in Afrikaans. And that it is good to find a rule.

*Mother adds: that it is good to learn Afrikaans because many people speak it. Also, in her workplace she hears Afrikaans a lot and she would like to use Afrikaans more in the workplace. **The mother is very positive about Afrikaans.** She emphasized that there are many people that speak Afrikaans therefore it is also important for her to learn Afrikaans.*

*** Diary – probably referring to dictionary**

BYLAE 17

Transkripsie: onderhoud met die vroulike Xhosaleerder se ma

Navorsingstitel: Ondersoek na graad 4-leerders, met IsiXhosa as Huistaal, se leerpraktyke van Afrikaans Eerste Addisionele Taal in 'n meertalige konteks: 'n Gevallestudie.

Navorser (N): Thank you so much for coming, I just want to confirm, you are Xhosa V's mother?

Moeder (M): Yes

(N): And what is the language that you speak at home?

(M): IsiXhosa

(N): Do you also speak English or just IsiXhosa?

(M): IsiXhosa

(N): All right, do you **understand** Afrikaans? If you hear people talking Afrikaans in the street, do you understand what they are saying?

(M): There and there

(N): There and there, so I'm going to say, a little bit.

(M): Okay

(N): All right, can you **speak** Afrikaans?

(M): No

(N): Does anyone in your household or in the community that you stay, understand Afrikaans, any family members?

(M): Yes, my daughter. And my aunt.

(N): So, they understand, and they speak Afrikaans?

(M): Yes

(N): Okay, are there any other places that your child hears Afrikaans other than at school?

(M): Yes

(N): Where, where does she hear Afrikaans?

(M): *In Du Noon, most of her friends is coloured kids. So, she learns the language.*

(N): Okay, now which subject if you think about all her subjects, which subject does she do the best in?

(M): *English*

(N): Okay, and which subject does she struggle the most with?

(M): *Maths*

(N): Which subject does she enjoy, what is her favourite subject?

(M): *Maths*

(N): And which subject does she not like, what is her least favourite?

(M): *I am not sure, I don't know.*

(N): So, she likes all her subjects?

(M): *Yes*

(N): Now, does your work schedule allow you enough time to assist her with her homework?

(M): *Yes*

(N): Okay, so how much time per week do you spend assisting her with her Afrikaans homework?

(M): *Five days*

(N): Every day? Okay, how long in the day? One hour, or how long per day?

(M): *30 minutes*

(N): Can you help your child when she does her Afrikaans homework?

(M): *Yes*

(N): Does she read Afrikaans at home?

(M): *Yes*

(N): Do you ever hear her listening to Afrikaans music?

(M): *Yes*

(N): Now, if you can say, what music does she listen to? Where does she hear the music?

(M): *From her friends*

(N): Okay, does she sing it, or does she listen to it from her phone? Or how does she listen to it?

(M): *She just sings music from her friends' um phones.*

(N): Okay, from her friends that she hears?

(M): *Yes*

(N): Does she ever watch Afrikaans television programmes?

(M): *No*

(N): What does she do the most, regarding Afrikaans at home, does she write Afrikaans the most, read Afrikaans the most or speak Afrikaans the most?

(M): *Speaks*

(N): Okay, that's excellent. And what does she do the least? Write, read or speak?

(M): *I think read.*

(N): So, you don't see her reading Afrikaans at home, do you see her writing Afrikaans at home?

(M): *No*

(N): So, writing and reading, so the thing that she does at home with Afrikaans is speaking?

(M): *Yes*

(N): How many hours, I know it is difficult, but if you must figure out, just on Afrikaans homework, per week, how many hours does she spend just on Afrikaans homework?

(M): *1 – 2 hours*

(N): Have you ever asked someone or approached anyone to assist you with helping your child with learning Afrikaans? Have you ever asked someone for help?

(M): *No, I was just surprised when I found that she can speak Afrikaans.*

(N): Have you seen an improvement with her Afrikaans since grade 1?

(M): *Yes*

(N): Is it?

(M): *Yes*

(N): So, it's been improving?

(M): *Yes*

(N): So, ja that is basically all my questions. Are there anything that you would like to ask or add?

(M): *I just want to ask, how can I assist her to learn Afrikaans more because she can speak Afrikaans but sometimes when she's doing um homework, sometimes she struggles a lot, like reading. So, I must call one of her friends and explain to ask. But when it comes to speak, she knows how to speak Afrikaans.*

(N): Researcher provides advice on how to assist with reading for example dictionary work; listening to Afrikaans music to find out the meaning of the lyrics etc. – Not applicable to the research content.

BYLAE 18**Transkripsie: onderhoud met die vroulike Fransleerder**

Navorsingsvraag: Hoe beïnvloed die leerpraktyke (die wyse waarop leer opgedoen word), van graad 4-leerders, met IsiXhosa as Huistaal, die aanleer van Afrikaans as 'n eerste addisionele taal in 'n **meertalige konteks**?

Navorser (N): Okay, so what would you say is your favourite subject?

Frans Vroulik (FV): Mmm... I would say Art.

(N): Okay, and what subject is your least favourite subject?

(FV): Mmm... Drama & Dance.

(N): So, you don't like Drama & Dance?

(FV): Ja, I just watch my sister because she does it.

(N): Okay, and now when did you learn Afrikaans for the first time? How old were you?

(FV): Um... That time I was six years old in grade R with in grade 1.

(N): Grade 1. Are there other places that you also hear Afrikaans other than at school?

(FV): Yeah, ja, sometimes my friend, sometimes I have lessons like I teach my friend my language and she teach me Afrikaans.

(N): Okay, so does the friend stay close to you?

(FV): Ja, she lives in my complex.

(N): Okay, so is that also where you hear Afrikaans other than at school?

(FV): Ja

(N): So that is my second question, do you have friends that speak/understand Afrikaans?

(FV): They speak and understand Afrikaans.

(N): How many of your friends?

(FV): It's like one of them.

(N): Okay, and then you two talk a lot in Afrikaans and what language do you teach to her?

(FV): *I teach her French.*

(N): All right, so she teaches you Afrikaans and you teach her French?

(FV): *Ja*

(N): How many times a week do you do this?

(FV): *We do it like a day like in the afternoon like if we finish our homework and then we go and play with each other.*

Navorsingsvraag 1: Watter invloede is daar met die **ooreenkomste** tussen hoe 'n graad 4-Xhosaleerder en 'n graad 4-leerder vanaf 'n ander Afrikaland (Shona- en Franssprekend) Afrikaans **aanleer**?

(N): That's nice. Now if you think about **writing** in Afrikaans is your mark good, average or low?

(FV): *I struggle with writing (low)*

(N): Is your mark for **reading** in Afrikaans good, average or low?

(FV): *It's average*

(N): And then for **speaking** in Afrikaans good, average or low? It doesn't have to be like an oral, but when you are speaking in Afrikaans.

(FV): *I would say I do well (good). Because it's um, so I can, if I know something in Afrikaans I can say it or if I do not know anything in Afrikaans I can say a bit of English.*

Navorsingsvraag 2: Hoe beïnvloed die **vernaamste uitdagings** graad 4-Xhosa-, Shona- en Franssprekende leerders se leerpraktyke met betrekking tot Afrikaans?

(N): Yes, now what part of Afrikaans don't you enjoy:

- a. Writing
- b. Reading
- c. Speaking (communicating)

(FV): *By speaking because they don't like to give me some things, so I need to do it by myself. So that makes it a bit hard.*

(N): Now what do your teachers do that helps you to learn Afrikaans, is it maybe when they write on the board, singing songs with the class, doing Afrikaans poems, reading together from the textbook, giving the class activities to complete, using the computer lab, anything that you can think of. What helps you to learn Afrikaans?

(FV): *It's like when I, when I need a word and I go and ask.*

(N): You go and ask the teacher?

(FV): *Ja*

(N): And what else do you do to learn Afrikaans?

(FV): *To do Afrikaans, I always practise Afrikaans at home, with my, if I don't know.*

(N): All right, and what do you like in the Afrikaans class? What is your favourite thing to do in Afrikaans?

(FV): *To write something and then draw the picture next to and colour.*

(N): Ja, because you like Arts.

(FV): *Yes ma'am.*

Navorsingsvraag 3: Wat is die belangrikste **positiewe faktore** wat graad 4-Xhosa-, Shona- en Franssprekende leerders se leerpraktyke, met betrekking tot Afrikaans, beïnvloed?

(N): All right, and what do you enjoy the **most** in Afrikaans (choose one):

- a. Writing
- b. Reading
- c. Speaking (communicating)

(FV): Writing and then draw pictures.

(N): Do you **read** Afrikaans in your free time?

(FV): Ja, um I go to my friend's house and then I read there.

(N): Okay, so you take books from her house that you can borrow to read, or you read with her?

(FV): No, she has Afrikaans books so sometimes she lends me if she's busy.

(N): Okay, that's basically my questions. Are there anything that you would like to add about Afrikaans or your experience about Afrikaans? Anything?

(FV): No, that's fine.

(N): Okay, thank you so much.

BYLAE 19**Transkripsie: onderhoud met die vroulike Shonaleerder**

Navorsingsvraag: Hoe beïnvloed die leerpraktyke (die wyse waarop leer opgedoen word), van graad 4-leerders, met IsiXhosa as Huistaal, die aanleer van Afrikaans as 'n eerste addisionele taal in 'n **meertalige konteks**?

Navorser (N): All right, so quickly tell me, what is your favourite subject?

Shona Vroulik (SV): My favourite subject is English, sometimes Eng... um... Maths and a little bit of Afrikaans because I know how to read it, but I don't understand it.

(N): And what would you say is your least favourite subject?

(SV): Um... It's almost Afrikaans, ja, Afrikaans.

(N): Okay, and now when did you learn Afrikaans for the first time?

(SV): Um... On the... on the I think on the fifth day of school.

(N): So which grade were you when you were learning Afrikaans the first time?

(SV): Grade... um... Two.

(N): And can you remember how old were you?

(SV): Yes. I was eight years old.

(N): Are there any other places that you also hear Afrikaans other than at school? And where?

(SV): Um... I do not remember at all.

(N): So, you don't hear Afrikaans at other places?

(SV): No.

(N): Do you have friends that speak/understand Afrikaans?

*(SV): Um... Only one girl in another grade 4 class, her name is *Melissa*

(N): And you guys speak Afrikaans sometimes or does she speak with you?

(SV): She doesn't, she just speaks with me English.

Navorsingsvraag 1: Watter invloede is daar met die **ooreenkomste** tussen hoe 'n graad 4-Xhosaleerder en 'n graad 4-leerder vanaf 'n ander Afrikaland (Shona- en Franssprekend) Afrikaans **aanleer**?

(N): Now would you say your mark for **writing** in Afrikaans is it good, average or low?

(SV): *Good*

(N): Is your mark for **reading** in Afrikaans good, average or low?

(SV): *Reading, um... average.*

(N): And for **speaking** in Afrikaans good, average or low?

(SV): *Good*

Navorsingsvraag 2: Hoe beïnvloed die **vernaamste uitdagings** graad 4-Xhosa, Shona- en Franssprekende leerders se leerpraktyke, met betrekking tot Afrikaans?

(N): Now what part of Afrikaans don't you like:

- a. Writing
- b. Reading
- c. Speaking (communicating)

(SV): *The writing part*

(N): Now what method, if the teacher explains Afrikaans, it doesn't have to be, I'm just giving you examples for example explaining on the board, singing songs with the class, doing Afrikaans poems, reading together from the textbook, giving the class activities to complete, using the computer lab, many things. What method, if the teacher does this, you like it and it helps you to learn Afrikaans?

(SV): *Um because I learn more how to speak, how to pronounce the words, ja.*

(N): When the teacher does what? When do you learn that?

(SV): *When the teacher speaks with me.*

(N): Oh, okay. Speaks to the whole class or sits down with you?

(SV): *Sits down with me and I learn very well, ja.*

(N): So more individually you learn the best?

(SV): *Ja, ja.*

Navorsingsvraag 3: Wat is die belangrikste **positiewe faktore** wat graad 4-Xhosa-, Shona- en Franssprekende leerders se leerpraktyke, met betrekking tot Afrikaans, beïnvloed?

(N): Now what do you like the **most** in Afrikaans (choose one):

- a. Writing
- b. Reading
- c. Speaking (communicating)

(SV): *Um... Reading.*

(N): Do you **read** Afrikaans in your free time?

(SV): *Yes, sometimes at home.*

(N): Where do you get the books?

(SV): *I take my textbook, and I read some stories in there.*

(N): Okay, there we go! That's all my questions but is there anything that you would like to add or say something regarding Afrikaans?

(SV): *No*

**Using Melissa as a pseudonym – not using the child's real name that the learner was referring to.*

BYLAE 20**Transkripsie: onderhoud met die manlike Xhosaleerder #1**

Navorsingsvraag: Hoe beïnvloed die leerpraktyke (die wyse waarop leer opgedoen word), van graad 4-leerders, met IsiXhosa as Huistaal, die aanleer van Afrikaans as 'n eerste addisionele taal in 'n **meertalige konteks**?

Navorser (N): So quickly tell me, what is your favourite subject?

Xhosa Manlik 1 (XM1): My favourite subject um... Geography.

(N): And what is your least favourite subject?

(XM1): Um... mmm... Let me see... (learner is thinking for quite a while) ... Maths.

(N): Okay, how old were you when you learned Afrikaans for the first time? Or in which grade, when did you learn Afrikaans for the first time?

(XM1): Mmm... Grade 2 ...

(N): And, can you remember how old were you?

(XM1): Mmm... Six

(N): So, you went to school very early?

(XM1): Mm...

(N): Okay, are there any other places that you also hear Afrikaans other than at school?

(XM1): Um... Yes

(N): Where?

(XM1): Like my friend's Afrikaans school which I pass by.

(N): And is your friend Afrikaans, some of your friends?

(XM1): M?

(N): Are some of your friends Afrikaans?

(XM1): Yes, they go to an Afrikaans school.

(N): How many of your friends can speak and understand Afrikaans?

(XM1): *Well, two.*

(N): Do you ever speak to them in Afrikaans or do they ever speak to you in Afrikaans?

(XM1) *Sometimes.*

(N): Do you understand what they're saying?

(XM1): *Well, um... only some of it.*

Navorsingssubvraag 1: Watter invloede is daar met die **ooreenkomste** tussen hoe 'n graad 4-Xhosaleerder en 'n graad 4-leerder vanaf 'n ander Afrikaland (Shona- en Franssprekend) Afrikaans **aanleer**?

(N): Okay, so now if you think about Afrikaans, is your mark for **writing** in Afrikaans good, average or low?

(XM1): *Mmm... average*

(N): Is your mark for **reading** in Afrikaans good, average or low?

(XM1): *Quite good.*

(N): And for **speaking** in Afrikaans good, average or low?

(XM1): *Mmm... average cause sometimes I get nervous.*

Navorsingssubvraag 2: Hoe beïnvloed die **vernaamste uitdagings** graad 4-Xhosa-, Shona- en Franssprekende leerders se leerpraktyke, met betrekking tot Afrikaans?

(N): Ja, me too. Especially if it is in another language, if I must speak IsiXhosa I also get nervous. Now which part do you enjoy the least, you don't enjoy it in Afrikaans?

a. Writing

- b. Reading
- c. Speaking (communicating)

(XM1): *Speaking*

(N): Now what do you like the best when your teacher teaches Afrikaans, when he/she explains on the board, singing songs with the class, doing Afrikaans poems, reading together from the textbook, giving the class activities to complete, using the computer lab... Anything, it doesn't have to be this but what do you enjoy? If your teacher does this in Afrikaans? What do you enjoy the most?

(XM1): *Mmm... Songs, and poems and reading the textbook, from the textbook.*

Navorsingsvraag 3: Wat is die belangrikste **positiewe faktore** wat graad 4-Xhosa-, Shona- en Franssprekende leerders se leerpraktyke, met betrekking tot Afrikaans, beïnvloed?

(N): Okay, and then what do you enjoy the **most** in Afrikaans (choose one):

- a. Writing
- b. Reading
- c. Speaking (communicating)

(XM1): *Mmm... writing.*

(N): Okay, you like writing. And do you ever **read** Afrikaans in your free time?

(XM1): *Um... sometimes.*

(N): Where do you get the books?

(XM1): *(Thinking a while) From... from a library.*

(N): From the school's library or do you go to another library?

(XM1): *Another library, Table View Library.*

(N): All right that's basically all my questions but is there anything that you would like to add or say about Afrikaans?

(XM1): *(Thinking a while) ... No.*

BYLAE 21

Transkripsie: onderhoud met die manlike Xhosaleerder #2

Navorsingsvraag: Hoe beïnvloed die leerpraktyke (die wyse waarop leer opgedoen word), van graad 4-leerders, met IsiXhosa as Huistaal, die aanleer van Afrikaans as 'n eerste addisionele taal in 'n **meertalige konteks**?

Navorsers (N): What would you say is your favourite subject?

Xhosa Manlik 2 (XM2): Um... Art.

(N): And what subject is your least favourite, you don't like it?

(XM2): English

(N): Now when did you learn Afrikaans for the first time?

(XM2): In grade 1

(N): How old were you then?

(XM2): Seven years old.

(N): Are there any places that you also hear Afrikaans other than at school?

(XM2): Yes.

(N): Where?

(XM2): Uh... sometimes the mall or like when my mom's friend is talking Afrikaans.

(N): Do you have friends that can speak/understand Afrikaans?

(XM2): (Long pause) Yes.

(N): Oh, how many of your friends can do that?

(XM2): Um... (long pause) probably two.

(N): Okay, do you ever try and speak Afrikaans with them?

(XM2): Yes

Navorsingsubvraag 1: Watter invloede is daar met die **ooreenkomste** tussen hoe 'n graad 4-Xhosaleerder en 'n graad 4-leerder vanaf 'n ander Afrikaland (Shona- en Franssprekend) Afrikaans **aanleer**?

(N): Now if you think about Afrikaans, is your mark for **writing** in Afrikaans good, average or low?

(XM2): *Average*

(N): Is your mark for **reading** in Afrikaans good, average or low?

(XM2): *I think it's good.*

(N): And for **speaking** in Afrikaans good, average or low?

(XM2): *Average*

Navorsingsubvraag 2: Hoe beïnvloed die **vernaamste uitdagings** graad 4-Xhosa-, Shona- en Franssprekende leerders se leerpraktyke, met betrekking tot Afrikaans?

(N): What part don't you like in Afrikaans?

- a. Writing
- b. Reading
- c. Speaking (communicating)

(XM2): *Um... Speaking*

(N): Now what is the method that your teacher uses to teach Afrikaans that helps you to learn, for example explaining on the board, singing songs with the class, doing Afrikaans poems, reading together from the textbook, giving the class activities to complete, using the computer lab... etc. Anything, if you think 'I like it when the teacher does this' or it really helps me to learn Afrikaans, what is that?

(XM2): *When she helps me read.*

(N): When she sits, um, individually with you?

(XM2): *Yes*

(N): Anything else?

(XM2): *No*

Navorsingsvraag 3: Wat is die belangrikste **positiewe faktore** wat graad 4-Xhosa, Shona- en Franssprekende leerders se leerpraktyke, met betrekking tot Afrikaans, beïnvloed?

(N): What part in Afrikaans do you enjoy the **most**:

- a. Writing
- b. Reading
- c. Speaking (communicating)

(XM2): *Writing*

(N): Do you **read** Afrikaans in your free time?

(XM2): *-nods head-*

(N): A lot or a little bit?

(XM2): *Little bit*

(N): Where do you get the books?

(XM2): *Sometimes I get the books from the library. Or from my friends. Yes.*

(N): Okay, and that's basically all my questions but is there anything that you would like to add or say about Afrikaans? Remember you can say anything and you must be honest.

(XM2): *Okay, (long pause) mmm... no there is nothing.*

(N): Okay, that's fine, thank you so much!

BYLAE 22**Transkripsie: onderhoud met die vroulike Xhosaleerder**

Navorsingsvraag: Hoe beïnvloed die leerpraktyke (die wyse waarop leer opgedoen word), van graad 4-leerders, met IsiXhosa as Huistaal, die aanleer van Afrikaans as 'n eerste addisionele taal in 'n **meertalige konteks**?

Navorser (N): All right, so quickly tell me, if you think about all your subjects, what is your favourite subject?

Xhosa Vroulik (XV): My favourite subject is... um... Maths. (Also, Afrikaans – see the last two questions of the interview)

(N): And what is your least favourite subject? That you don't like.

(XV): Mmm... Kind of a little bit of um.... (long pause) um ... u... a little bit of Afrikaans.

(N): Any other subjects?

(XV): No.

(N): Then when did you learn Afrikaans for the first time? And how old were you?

(XV): When I was, when I was in grade 3. When I was nine, nine years old.

(N): Sho, it's only last year?

(XV): - confirms –

(N): You haven't learned so much Afrikaans yet?

(XV): Um, I don't think so because in grade 2 I always forget things, I don't think so I've done it in grade 2 or grade 1. I only remember from grade 3 and grade 4. That's all.

(N): Are there any other places that you also hear Afrikaans other than at school?

(XV): Um... at home.

(N): Okay! Who speaks Afrikaans at home?

(XV): My friends, I have Afrikaans friends and when I hear and then I repeat what they are saying. And sometimes I ask them if they can teach me Afrikaans that I can know.

(N): Okay, so how many of your friends speak/understand Afrikaans?

(XV): *Two*

(N): Okay, and then how many times a week do you play with them that you guys speak Afrikaans?

(XV): *Um, all the time, when I get back from school also on holidays, and on weekends.*

(N): And you talk Afrikaans a lot with them or they? How many of your friends?

(XV): *Yes*

(N): Okay!

(XV): *Learner laughs.*

Navorsingsvraag 1: Watter invloede is daar met die **ooreenkomste** tussen hoe 'n graad 4-Xhosaleerder en 'n graad 4-leerder vanaf 'n ander Afrikaland (Shona- en Franssprekend) Afrikaans **aanleer**?

(N): Now if you think about **writing** in Afrikaans is your mark good, average or low?

(XV): *Good*

(N): Is your mark for **reading** in Afrikaans good, average or low?

(XV): *Good*

(N): And then for **speaking** in Afrikaans good, average or low? It doesn't have to be like an oral, but when you are speaking in Afrikaans.

(XV): *Good (learner laughs)*

Navorsingsvraag 2: Hoe beïnvloed die **vernaamste uitdagings** graad 4-Xhosa-, Shona- en Franssprekende leerders se leerpraktyke, met betrekking tot Afrikaans?

(N): What part don't you enjoy in Afrikaans:

- a. Writing
- b. Reading
- c. Speaking (communicating)

(XV): *I don't like oral in Afrikaans.*

(N): Now what method does your teacher use when teaching Afrikaans that you like, for example explaining on the board, singing songs with the class, doing Afrikaans poems, reading together from the textbook, giving the class activities to complete, using the computer lab, anything. What method you like that the teacher teaches you Afrikaans and you learn well?

(XV): *Reading from the textbook.*

(N): You like that?

(XV): *-confirms-*

(N): And it works for you to learn Afrikaans?

(XV): *Yes*

Navorsingsvraag 3: Wat is die belangrikste **positiewe faktore** wat graad 4-Xhosa-, Shona- en Franssprekende leerders se leerpraktyke, met betrekking tot Afrikaans, beïnvloed?

(N): Now what part do you enjoy the **most** in Afrikaans (choose one):

- a. Writing
- b. Reading
- c. Speaking (communicating)

(XV): *Writing*

(N): Do you **read** Afrikaans in your free time?

(XV): *Um, yes, sometimes when I go to the library, sometimes I'll get Afrikaans books and then I start reading but if I don't know the word, maybe I would ask my friends or my mom.*

(N): Okay, that's good!

(XV): *But my mom knows Afrikaans too (laughs).*

(N): So that's all my questions. Is there anything that you would like to add or say about Afrikaans?

(XV): *Um, Afrikaans is my best, the best subject I like in the world because sometimes when my mommy sitting at her salon and then customers comes, and they talk with her Afrikaans then she doesn't understand, then she'll ask me then I'll answer them back (laughs).*

(N): Okay, but you also like Maths?

(XV): *Mmm... Maths and Afrikaans.*

(N): And the subject that you don't like? A little bit Afrikaans sometimes?

(XV): *Yes, a little bit of Afrikaans if I struggle with it then I don't like it.*

(N): Okay, thank you so much!

BYLAE 23**Transkripsie: onderhoud met die Afrikaansonderwyser**

(Navorser): *Okay*, baie dankie, baie dankie dat jy die onderhoud doen. Ek wil net met jou deur die vrae praat. So, my hoofnavorsingsvraag is:

Navorsingsvraag: Hoe beïnvloed die leerpraktyke (die wyse waarop leer opgedoen word), van graad 4-leerders, met IsiXhosa as Huistaal, die aanleer van Afrikaans as 'n eerste addisionele taal in 'n **meertalige konteks**?

Navorser (N): Hoe lank onderrig jy al Afrikaans?

Onderwyser (O): 5 jaar en meer

(N): Hoeveel leerders is daar in totaal in die klas waar jy Afrikaans onderrig?

(O): Daar is 35, maar een van die kinders het geskuif so dit is 34.

(N): Hoeveel leerders is in daardie klas wat IsiXhosa as huistaal het?

(O): Kom ek tel gou ... 10

(N): Hoeveel immigrante-leerders is daar in die klas (wat van 'n ander land afkom)?

(O): 12

(N): *Okay*, baie dankie en hoeveel leerders het Afrikaans as hul huistaal?

(O): Nul

(N): Hoeveel leerders het Afrikaans as hul tweede taal?

(O): 3

(N): Hoeveel immigrante-leerders leer Afrikaans vir die vierde keer, as jy nou ongeveer kan raai, ek weet dit is nou moeilik, maar wat, met ander woorde, wat jy weet wat nou vanaf graad 1 in die skool is? So, wat nou nie nuut ingekom het in 2018 in die skool nie.

(O): Ek sal sê so 30.

(N): So, 30 van hulle leer dit ongeveer al vir die vierde keer?

(O): *Ja*

(N): Kan jy 'n Afrikataal praat? Watter taal?

(O): *Nee*

(N): Het jy al ooit probeer om uit te vind van 'n Afrikataal om dit te gebruik in die onderrig en leer of woordjies te leer?

(O): *Ja, ek het al probeer om 'n paar woorde te leer.*

(N): In watter taal was dit?

(O): *Shona omdat meeste van die kinders se taal wat hulle praat Shona is so ek het 'n paar woorde al probeer leer, maar ek het al bietjie vergeet van dit.*

Navorsingssubvraag 1: Watter invloede is daar met die **ooreenkomste** tussen hoe 'n graad 4-Xhosaleerder en 'n graad 4-leerder vanaf 'n ander Afrikaland (Shona- en Franssprekend) Afrikaans **aanleer**?

(N): Hoe onderrig jy die leerders om in Afrikaans te **skryf**? Deur middel van woordeboeke, groepwerk ens.? As jy vir die leerders 'n opdrag gee dat hulle nou 'n Afrikaanse skryfstuk moet doen, hulle moet spesifiek skryf, hoe sal jy dit vir hulle leer?

(O): *Gewoonlik net om hulle 'n bietjie meer te laat dink daaroor sal ons dit eers in Engels skryf net sodat hulle uiting kan gee aan die gedagte en na die gedagte daar is dan kan ons dit, dan vertaal ons dit en ons kyk 'n bietjie meer na die sinskonstruksie en om Stompie 'n bietjie meer te gebruik. En dan meestal woordeboek om dit te vertaal sodat hulle dit beter verstaan en kan skryf.*

(N): Wat is Stompie?

(O): *Stompie is die sinskonstruksie, watse woorde kom eerste in die sin en dan verwerk ons en partykeer 'skip' ons van die woorde. Net om vir hulle 'n idee te gee van watse woord kom eerste in die sin veral omdat Afrikaans en Engels se sinskonstruksie nie dieselfde is nie dan help dit hulle net bietjie meer.*

(N): Hoe onderrig jy die leerders om in Afrikaans te **lees**? Hoe moedig jy dit aan?

(O): *Ons begin, in die jaar begin ons deur die klanke van Afrikaans net bietjie met hulle te doen dat hulle net die uitspraak van die klanke net in Afrikaans kan hoor en kan opsê 'n paar keer. Ons fokus 'n bietjie op die alfabet aan die begin en dan ... um ... net om hulle met die uitspraak te help. Dan as ons lees dan lees ek gewoonlik eerste net dat hulle kan hoor hoe klink dit en dan lees ons dit saam sodat hulle net die uitspraak kan oefen. Ons probeer dit baie saam doen sodat hulle die uitspraak beter kan hoor en veral as hulle vassit op 'n woord dan herhaal ons dit 'n paar keer dat hulle kan presies die woord hoor en kan, want hulle kyk vir hom terwyl hulle lees en dat hulle dit net duidelik kan hoor.*

(N): Is die klas se gemiddeld vir **skryfwerk** in Afrikaans hoog, gemiddeld of laag? Waarom is dit die geval?

(O): *Dit is moeilik, want op hierdie stadium wil 'CAPS' hê dat alles met rame gedoen word so hulle skryf nog nie regtig uit hulle eie uit nie so ek sal sê laag, want ek wil sê die raam maak dit eintlik vir hulle 'n bietjie moeiliker. Hulle is baie meer in 'n tonneltjie ingedruk waar hulle nie, waar hulle nie hul eie vryheid so erg kan gebruik nie.*

(N): Is die klas se gemiddeld vir **lees** in Afrikaans hoog, gemiddeld of laag?

(O): *Ek sal sê gemiddeld. Daar is 'n paar wat maar baie sukkel, maar die meerderheid van die klas dink ek is heel 'okay.'*

(N): Hoekom sal jy sê is dit nou so?

(O): *Ek dink dit is vir hulle die maklikste deel van Afrikaans, want hulle lees, dan maak hulle tog uitspraakfoute, maar dis iets wat hulle weet hulle kan doen. Hulle hoef nie noodwendig te verstaan wat hulle lees nie. Hulle kan 'n woord lees sonder om te verstaan wat dit beteken. Hulle kan nogsteeds iets kry vir lees.*

(N): Is jou klas se gemiddeld vir **praat** in Afrikaans hoog, gemiddeld of laag? As hulle antwoorde moet gee in Afrikaans of as hulle mondelinge moet doen.

(O): *Dit hang maar af van wat ons doen. As ons taal doen dan kan hulle in Afrikaans antwoorde gee, maar as ons 'n leesbegrip gee dan is die antwoorde gewoonlik in Engels.*

(N): Hoekom dink jy sal hulle 'n bietjie makliker in taal kan antwoord, ek neem aan dis dan soos werkwoorde

(O): *Of die sin is al klaar daar vir hulle en hulle moet net sê wat is die werkwoord. Of met meervoud en enkelvoud – die woord is klaar daar, hulle moet net die meervoud of enkelvoud van die woord gee. Hulle kan die woorde sien en dit is 'n bietjie makliker deur net die -e by te sit of die -s by te sit. Maar met leesbegrip is daar weer 'n sin wat hulle moet gee en dit is dan vir hulle moeiliker om dit in Afrikaans te gee.*

(N): Oor die algemeen, dit hoef nie nou net hierdie jaar se klas te wees nie, maar oor die algemeen van jou ervaring van die afgelope 5, 6 jaar wat jy nou al met leerders werk, wie sal jy sê vaar beter in Afrikaans: Suid-Afrikaanse leerders of immigrante-leerders?

(O): *Ek sal sê die immigrante-kindere werk harder in Afrikaans behalwe nou die kindere wat Afrikaans praat en hoor by die huis omdat dit is iets wat hulle ken en verstaan so hulle sal ook hard werk daarin.*

(N): Hoekom?

(O): *Die Suid-Afrikaanse kindere het dalk die invloed van die ouers oor Afrikaans met die geskiedenis van die land. Terwyl die immigrante-kindere het dalk weer die siening van ek is in 'n nuwe land, ek moet aanpas met wat hier gebeur.*

Navorsingsvraag 2: Hoe beïnvloed die **vernaamste uitdagings** graad 4-Xhosa, Shona- en Franssprekende leerders se leerpraktyke, met betrekking tot Afrikaans?

(N): Watter deel van die KABV vir Afrikaans geniet die leerders nie? (kies een):

- a. Skryf
- b. Lees
- c. Praat (kommunikeer)

(O): *Skryf, hulle hou glad nie van skryf nie en lees dit hang af van watse lees ons doen. As ons 'n begripstoets doen is hulle ook nie te gelukkig nie, maar net soos 'n storie lees of saam met*

iemand anders lees dan is dit nie vir hulle so erg nie. Leesbegrip en skryf sal die twee wees waarvan hulle nie hou nie.

(N): Waarom dink jy is dit die geval?

(O): *Ek dink dis, want dit verg bietjie baie van hulle, hulle moet baie harder dink as met die taal of net gewone lees dan hoef hulle nie so hard te dink nie. Dit is die kennis wat hulle klaar het waarop ons 'n bietjie bou, maar met die leesbegrip is dit heeltemal 'n nuwe storie, vrae wat jy nou uit hierdie moeilike storie moet uitkry. Die skryf is ook jy moet jou gedagtes daar neersit en dis vir hulle meer uitdagend.*

(N): Wat is die grootste uitdagings in die KABV met betrekking tot die onderrig en leer van Afrikaans EAT in die intermediêre fase? Wat sal jy sê in 'CAPS' hou jy nie baie van nie, wat jy dink verander moet word?

(O): *Die raamwerk vir die skryfstukke dink ek veral omdat ons kinders so erg sukkel met die skryfstukke dink ek om hulle 'n bietjie nie in diep waters te gooi nie, maar net om hulle meer vryheid te gee om te kan skryf. Selfs in Engels probeer ons hulle om 'n bietjie meer te laat dink oor wat hulle gaan skryf en om hulle meer hulle kreatiwiteit te laat gebruik. Terwyl die raam hulle 'n bietjie keer om so goed kreatief te kan wees so ek hou nie baie van die raamwerk nie. En ek dink ook assesserings gewys is die skryfstukke omdat dit 'n raam is, is dit nog moeiliker om net 1 van daai 25 punte te doen. Op hierdie stadium breek ek dit op in twee skryfstukke vir die hoeveelheid punte wat 'CAPS' vereis so ek dink ook nie dit is iets wat so goed werk nie omdat dit so baie punte in 'n raam is. So as hulle daai raam nie lekker verstaan nie en hulle sukkel met daai raam dan gaan hulle pateties doen, want daar is nie iets anders wat hulle help met die skryf nie. So dit is hoekom ons in die stadium dit probeer opbreek in twee in 'n 10 punte en 'n 15 punte om hulle te help, maar partykeer kan ons nie dan moet ons maar een assessering hou.*

(N): Is daar tydens skoolure tyd vir die leerders om in Afrikaans te lees?

(O): *Ja ons, 'CAPS' gee ook tyd dis uit die 2 weke is daar 5 ure vir lees so ons spandeer baie tyd op lees. Dis maar net, dis maar moeilik om vir hulle vir 'n uur besig te hou met lees so dis gereeld dat ons 'n lees doen en dan bietjie vrae vra uit ons eie uit oor die leesstuk wat ons nou gelees het. Ons probeer so ten minste een keer uit twee weke uit daai uur te gebruik om*

dit saam as 'n klas te lees en dan elkeen op sy eie net 'n paar keer te lees. Dan weer saam met 'n vriend te lees en dan weer as 'n hele klas dit net te lees so om daardie uur te gebruik om net te lees, maar dit is baie moeilik om hulle gefokus te hou vir daai uur om te lees.

(N): Hoeveel tyd spandeer die leerders aan hul Afrikaanse huiswerk per week?

0 – 1 uur	1 – 2 ure	2 – 3 ure	4 + ure
-----------	-----------	-----------	---------

(O): *Wat hulle veronderstel is om te doen is hulle kry spelwoorde wat hulle heel week moet leer en dan partykeer die kinders wat nie klaarmaak nie kry dan so 'n bietjie ekstra. Baie min gee ons dan vir hulle nog 'n bietjie ekstra Afrikaans om te doen so ek sal sê, seker so deur die hele week sal ek seker sê so twee ure wat hulle net bietjie moet spandeer op Afrikaans, maar meeste van hulle spandeer, as dit 10 minute is, sal ek sê is dit baie.*

(N): Hoekom dink jy is dit so?

(O): *Ek dink dit is maar net by die huis is daar nie hulp nie. Mamma en pappa kan nie vir my die woorde lees nie. Mamma en pappa kan my nie help met die uitspraak van die woorde nie so dit is maar net, ek wag maar liewers net dat ek terug skool toe gaan dat meneer dit doen, want daar is geen ondersteuning in Afrikaans by die huis nie. Nie noodwendig nie ondersteuning nie, maar die ouers kan dit nie doen nie.*

(N): Hoor jy Afrikaans op die speelgrond?

(O): *Nee. Dit hang maar af as die kinders by die huis Afrikaans praat hulle sal dalk met mekaar Afrikaans praat. Ek praat ook maar gewoonlik met daai kinders Afrikaans om dit ook net, dat die ander dit 'n bietjie kan hoor, maar dis lekkerder vir my ook om in Afrikaans te praat.*

(N): Maar wat hoor jy die meeste as jy op die speelgrond diens doen?

(O): *Shona en Engels meeste van die tyd ja. Dan IsiXhosa ook, IsiXhosa ook ja. Baie van die Suid-Afrikaanse kinders sal ook maar IsiXhosa met mekaar praat.*

(N): Watter metode/werk/aktiwiteit van 'n Afrikaansles geniet die leerders die minste?

(O): *Die skryfstukke wat ons in die klas doen, ons doen nie baie lang skryfstukke in die klas nie en veral nie in die begin nie so ek sal sê meer omdat dit tweede taal is doen ons baie prentjies.*

As die prentjies dalk bietjie baie is vir hulle om te doen, want ons byvoorbeeld as ons selfstandige naamwoorde doen dan teken ons die ding wat ons neerskryf ook so dan as ons die prentjies teken en dan die woord daar byskryf en die woorde nog vertaal dink ek hulle is nie groot 'fans' daarvan nie.

(N): En woordeboeke, sal jy sê hulle geniet woordeboeke?

(O): *Nee, hulle sukkel baie met die woordeboeke dis hoekom ons soveel as moontlik die woordeboeke gebruik om hulle te help.*

(N): Sukkel hulle daarmee of hou hulle nie daarvan nie of altwee?

(O): *Ek dink hulle sukkel daarmee dis hoekom hulle nie daarvan hou nie.*

(Die Afrikaansonderwyser gee 'n voorbeeld van hoe die leerders sukkel – hulle gee gou op omdat hulle daarmee sukkel en daarom hou hulle nie baie daarvan om die woordeboeke te gebruik nie, want dit is vir hulle baie moeilik – die leerders gee te vinnig op).

Navorsingssubvraag 3: Wat is die belangrikste **positiewe faktore** wat graad 4-Xhosa-, Shona- en Franssprekende leerders se leerpraktyke, met betrekking tot Afrikaans, beïnvloed?

(N): Watter deel van die KABV vir Afrikaans geniet die leerders die meeste? (kies een):
Verduidelik jou antwoord.

- a. Skryf
- b. Lees
- c. Praat (kommunikeer)

(O): *Ek dink amper, teenstrydig van wat ek net-nou gesê het, maar ek dink as hulle 'n lekker storie kry, 'n oulike storie kry vir 'n leesbegrip dan hou hulle nogal daarvan. Byvoorbeeld "Naomi se Ouma." (Die onderwyser vertel waaroor die storie gaan) en "Pappa se snor" omdat daar 'n hond in die storie is, geniet hulle dit ook partykeer meer.*

Dit gaan maar oor die storie.

(N): Wat is die beste metode wat jy vir die onderrig en leer van Afrikaans gebruik? Byvoorbeeld om op die bord te verduidelik, liedjies te sing, Afrikaanse gedigte te behandel, saam uit die handboek te lees, aktiwiteite vir die klas te gee om te voltooi, die rekenaarlokaal te gebruik...

(O): *Ek hou daarvan om liedjies te gebruik. Ek het nou die dag "Liewe Heksie" met hulle gedoen en "Liewe Heksie" se liedjie en dit was vir my nogal lekker om die liedjies vir hulle te speel. Hulle hou van die musiek en hulle hou van – 'n bietjie meer van hulle sintuie word gebruik so ek geniet dit, maar dit is nie altyd so maklik om dit te kan doen nie. Waar ons nou witborde in my klas kry dan kan ons bietjie meer wissel en dit bietjie meer inbring so dit gaan nogal baie 'nice' wees. Maar op die stadium is dit ons speel 'n liedjie oor die cd-speler om 'n bietjie meer sintue van hulle te 'involve' om hulle meer aktief te kry.*

Hulle geniet dit dan baie meer, want vir ons kinders speel musiek 'n baie groot rol in hulle lewens so ek dink dit help ook baie.

(N): Watter metode/werk/aktiwiteit van 'n Afrikaansles geniet die leerders die meeste? Wat geniet die leerders die meeste?

(O): *Vir die spesifieke klas is dit nogal moeilik, maar ek sal ook sê as ons 'n storie lees of 'n storie vertel, want dis ek hou van om 'n storie te vertel vir hulle en dan om 'n bietjie meer lewe in die storie in te bring as om net dit vir hulle te lees. Ek hou ook daarvan om hulle aandag te fokus op sekere dinge en vrae te vra in die middel van die storie om net bietjie hulle aandag by die storie te hou. Omdat ek die storie in Afrikaans en in Engels vertel dan geniet hulle dit, want hulle hoor 'n storie en sonder dat hulle weet hoor hulle dit in Afrikaans ook en dit help hulle ook om bietjie om bietjie meer in Afrikaans te leer.*

(N): Wat is die vernaamste positiewe faktore in die KABV oor die onderrig en leer van Afrikaans EAT in die intermediêre fase?

(O): *Wat goed werk... ek hou van die hoeveelheid, hoe hulle die tyd opgedeel het. Skryf is net 2 ure so dit oorweldig nie die kinders nie so die skryf is nie te veel vir hulle nie. Waar die praat is ook net 2 ure so dit is ook nie te veel vir hulle nie, want praat is vir hulle baie moeilik. So ek dink daai opdeling is vir my baie goed.*

(N): En vir taal, is daar genoeg tyd vir taal of dink jy dit kort 'n bietjie meer?

(O): *Dit is 'n uur vir elke twee weke so ek sou gesê het dalk 'n uur vir elke week sou dalk beter gewees het, want veral ons moet dit assesseer. Ons kry so min tyd om werklik taal te doen. Ons gebruik byvoorbeeld Stompie, ek kom nou weer terug na die sinskonstruksie toe, so ons gebruik dit, dit val onder taal, maar hulle moet dit weet om 'n vraag te kan antwoord in leesbegrip so dis baie moeilik om regtig... So jy doen eintlik maar taal in die ander tye ook. Maar die basiese goed soos meervoude en selfstandige naamwoorde en daai goed wat hulle moet aanleer is, veral in graad 4 is dit vir my 'n bietjie rof, want hulle, ek moet nou weer vir hulle... ons fokus nou baie meer daarop as wat hulle in graad 1, 2 en 3 daarop gefokus het. So nou is dit vir my baie moeilik om van om Stompie met hulle te doen, maar ons het nog nie regtig selfstandige naamwoorde gedoen nie. Ons het nog nie regtig op werkwoorde gefokus nie so dit is baie moeilik om hulle te leer hoe om 'n sin te skryf, maar hulle weet nog nie lekker wat is al die komponente in 'n sin nie.*

Dit is kwartaal 1 se berg om uit te klim gewoonlik is om net daai sinskonstruksie van hulle te help bou waar hulle nie weet wat is al die komponente van 'n sin nie. Dit is wat ons maar eintlik in die eerste kwartaal se taal doen is om net te leer wat kom alles in 'n sin waar ons begin gewoonlik met meervoude en verkleinwoorde net om daai, want dit gebruik ons baie in sinne dat hulle weet hoekom. Ons het net gister gesê, toe ons die woorde gedoen het vir die storie, het ons net die woordeskat gedoen het, het ons net “bal” gesê. Nou in die storie staan die “balle,” wat gaan nou aan? Hoekom verander die woord nou? Sodat hulle net nou kan verstaan dat daar meervoude en verkleinwoorde in Afrikaans is veral omdat ons kinders in Engels onderrig word, ken hulle nie van verkleinwoorde nie. Verkleinwoorde is in elk geval al klaar vir hulle baie moeilik. So dit is maar net daai aanpassing om in Afrikaans is hierdie goed klaar nuut, en die sinskonstruksie verskil ook vreeslik van Engels. So en later in die jaar begin ons met die verskillende tye: verlede tyd, toekomstige tyd en dan moet die sinskonstruksie weer verander.

In graad 4 is dit verlede tyd en toekomstige tyd, wat klaar moeilik is. In 'CAPS' staan daar dat ons lygend en bedrywend kan aanleer, maar ons voel dit is klaar bietjie 'hectic' aangesien daar in graad 4 reeds al die komponente van 'n sin geleer word. Vir sinskonstruksie leer ons vir hulle van verkleinwoorde, maar in die grondslagfase is dit nie regtig so in diepte vir hulle geleer word nie. In graad 4 moet ons maar die fondasie 'basically' weer van vooraf bou dat

hulle in graad 5 en graad 6 en graad 7 op dit kan bou al daai goed soos lydende en bedrywende, al daai goed kan byleer.

(Onderwyser hou van die opdeling van die KABV, maar voel dat daar meer tyd aan taal bestee kan word.)

(O): Kyk, daar is klaar 5 ure vir lees. Dalk lees 4 ure maak en taal 2 ure maak, want jy gebruik tog taal vir die lees ook. Alles wat jy doen 'basically' word lees ge-'incorporate' so, en taal, so ek dink nie dit sal so 'n groot verskil maak nie.

(N): Is daar enige iets wat jy wil byvoeg? Of iets wat dalk nie gevra is nie wat jy dink 'n mens moet weet van Afrikaanse onderrig vir immigrante-leerders of Xhosaleerders wat jy half sal sê 'n mens moet weet?

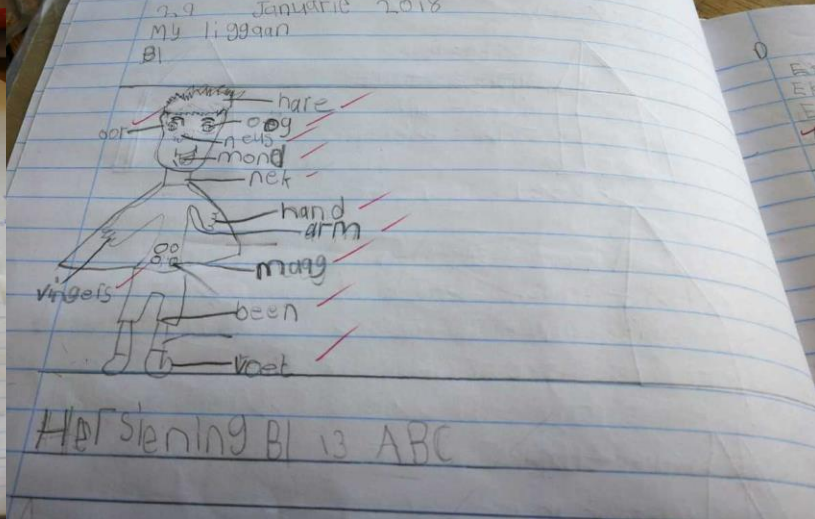
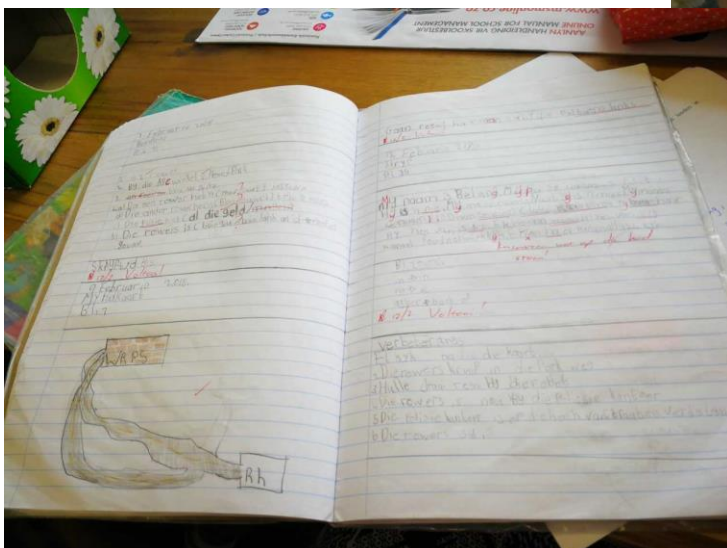
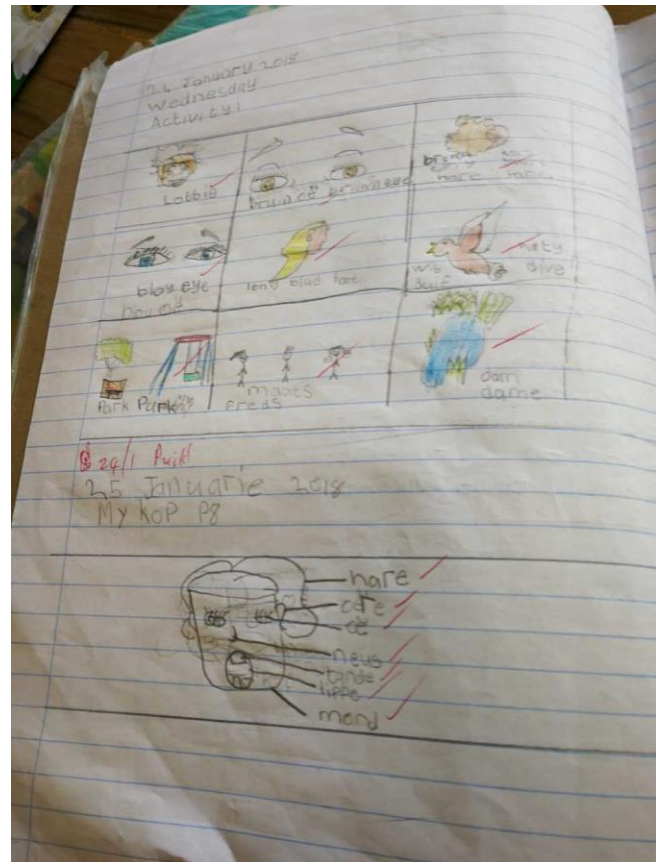
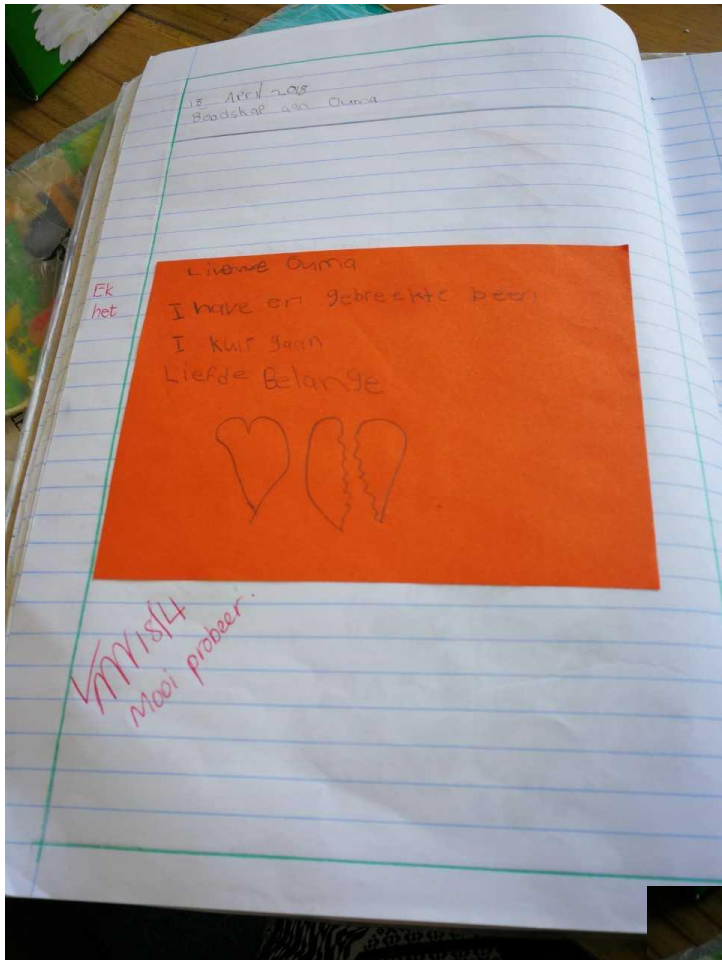
(O): Ek dink dit is maar net dat jy moet onthou dat daar nie ondersteuning by die huis is nie en dat jy daar in die klas gaan moet sekermaak dat hulle verstaan 100%, want mamma en pappa by die huis gaan hulle nie kan ondersteun nie. Rakende Afrikaans en Engels, 'n mens dink dit is naby aan mekaar, maar daar is eintlik, dit is eintlik 'n groot verskil tussen Afrikaans en Engels. So dit is baie moeilik waar ons kinders, veral wat dit Afrikaans is dan 'n derde of 'n vierde taal wat hulle aanleer so dit is, dit is heeltemal uit hulle raamwerk uit so dit is, 'n mens moet onthou dat hierdie kinders nie ondersteuning gaan hê daarvoor nie so jy moet sekermaak almal verstaan en almal weet wat aangaan.

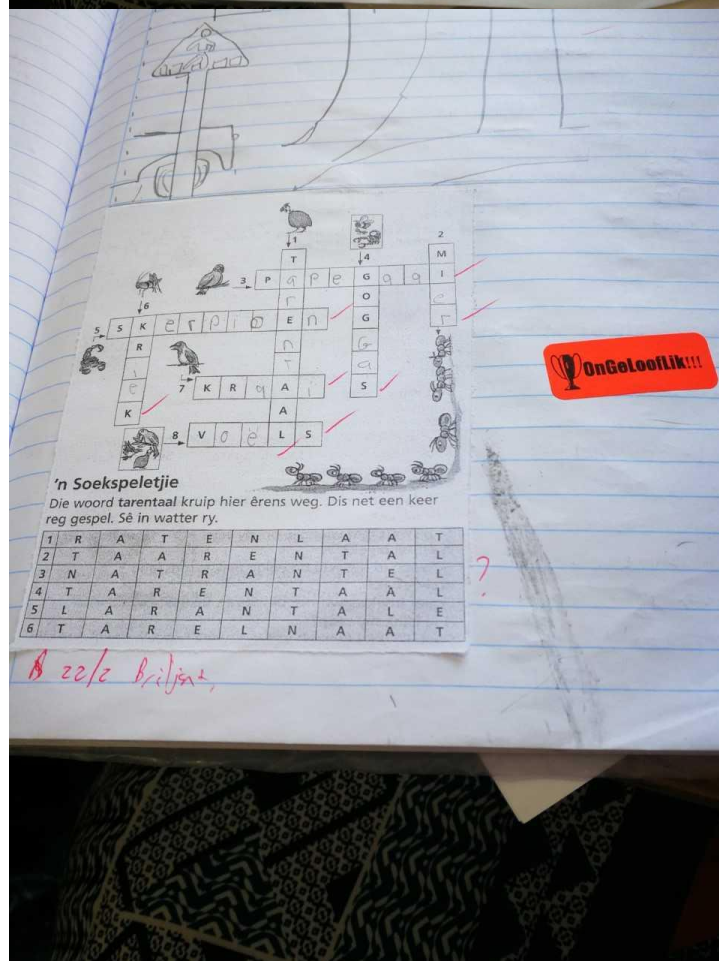
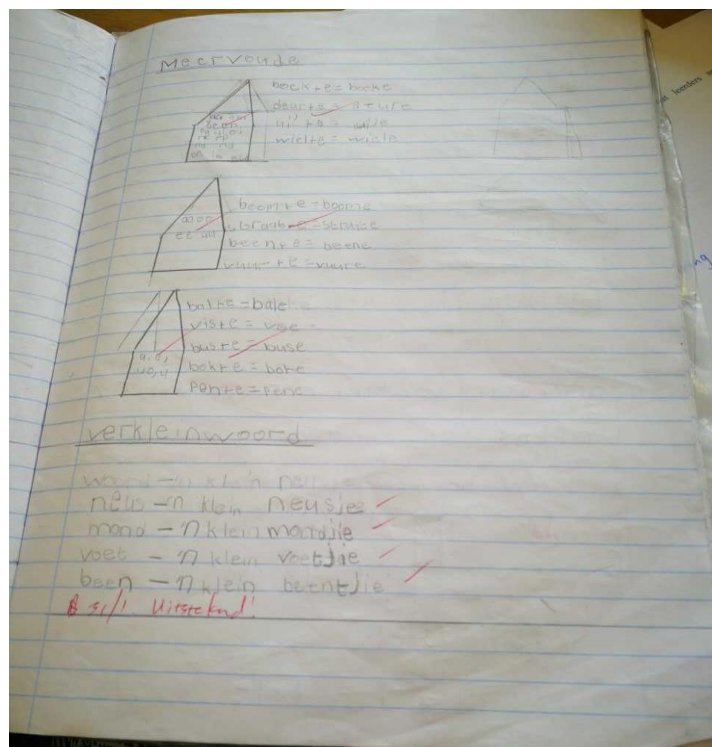
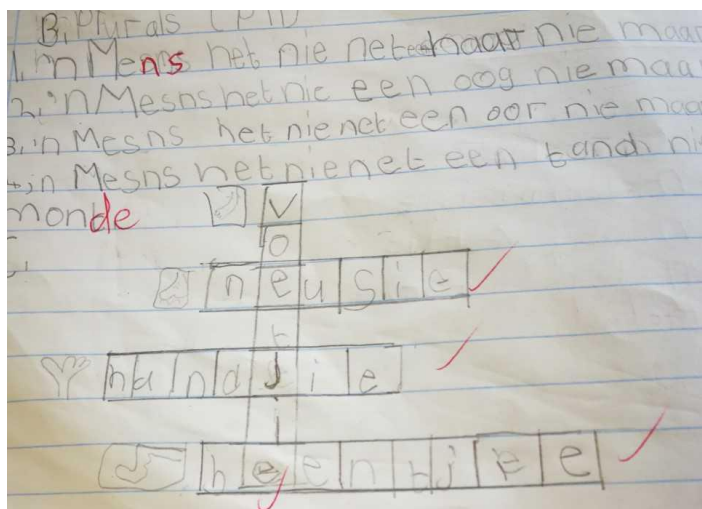
(N): Gee 'CAPS' enige toegewings vir immigrante-leerders of leerders wat sukkel om Afrikaans as 'n tweede taal te neem, maar dit is eintlik hul derde of vierde taal? Mag jy aanpassings vir hierdie leerders maak?

(O): Nie in die assesserings self nie. Nie vir immigrante nie. In ons assesserings en dit is ook, want dit gaan oor dit is vir almal 'n ander taal, dit gaan nie noodwendig oor dis ... hulle kan nie regtig dit doen nie, want dan moet hulle vir die Suid-Afrikaners ook, want dit is ook vir hulle, baie van hulle ook 'n derde of 'n vierde taal.

BYLAE 24

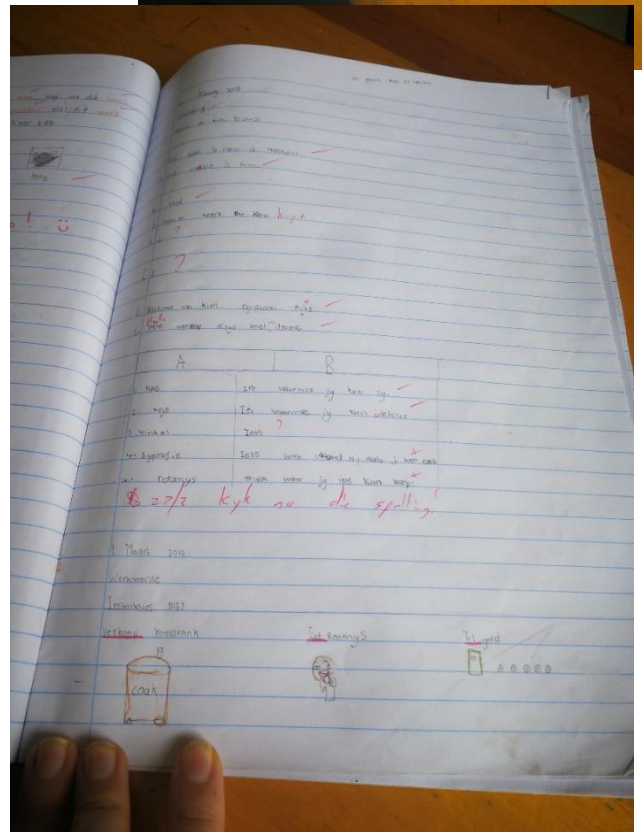
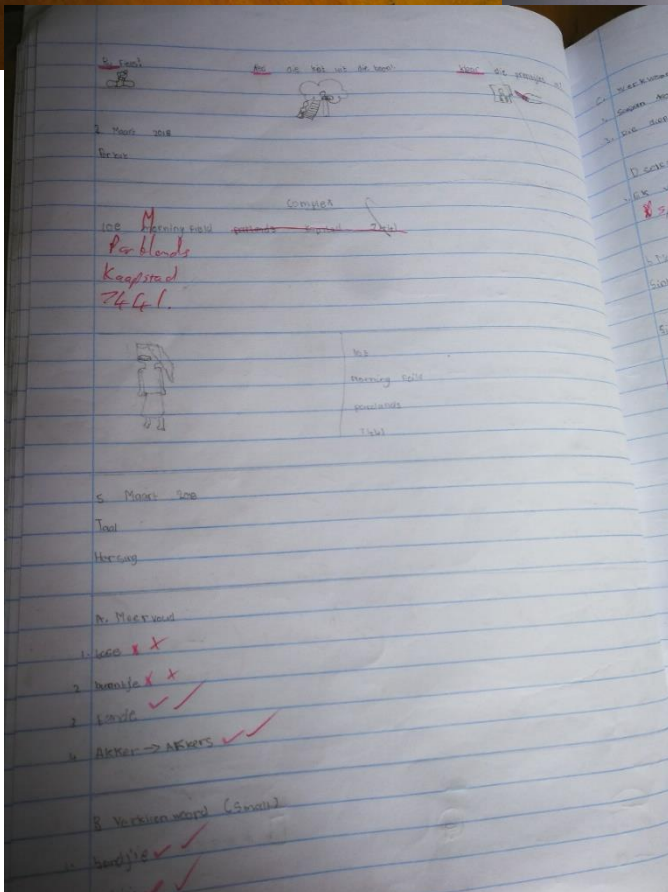
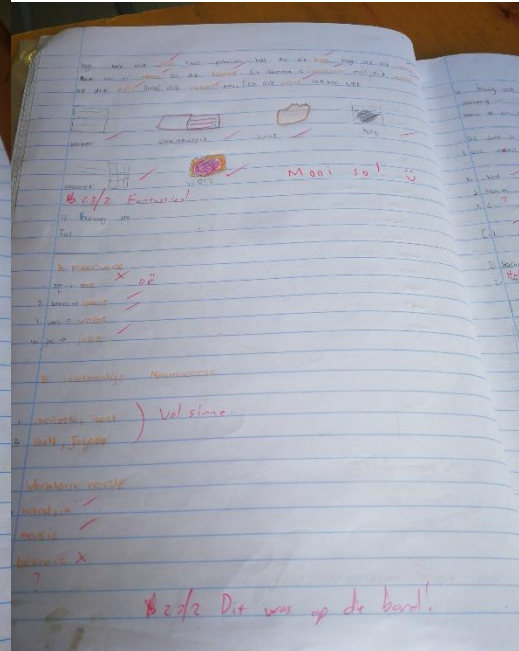
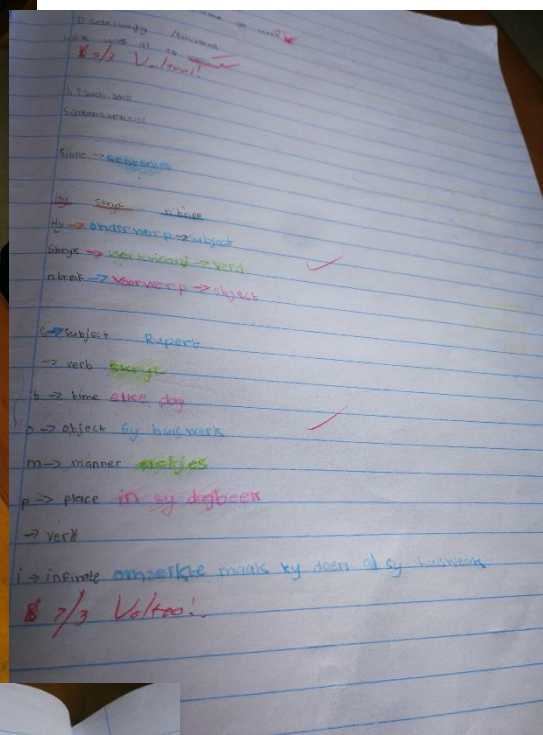
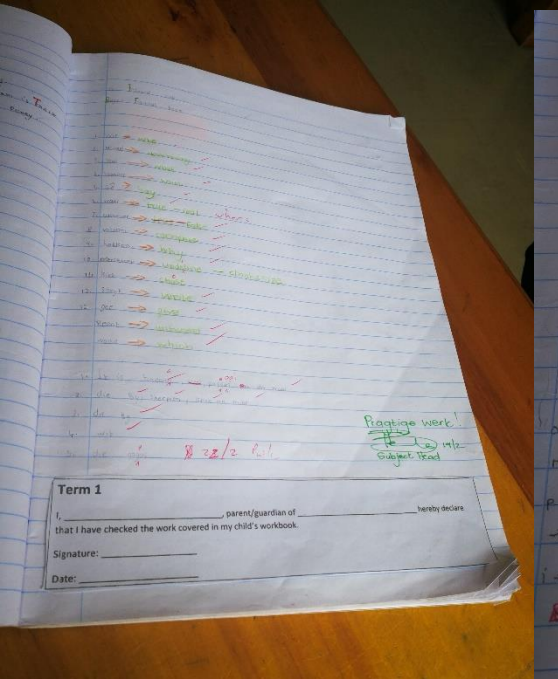
Vroulike Fransleerder se werkboek

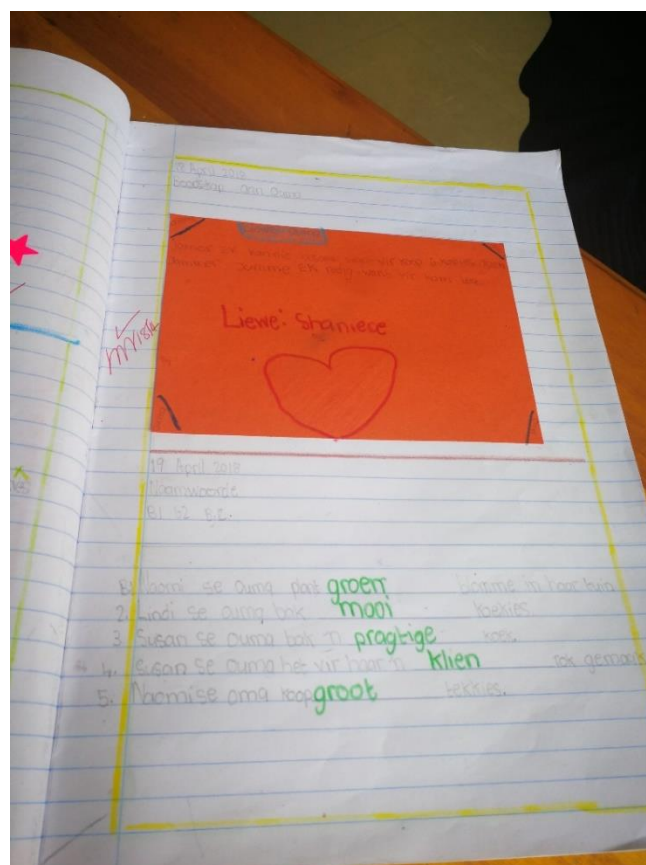
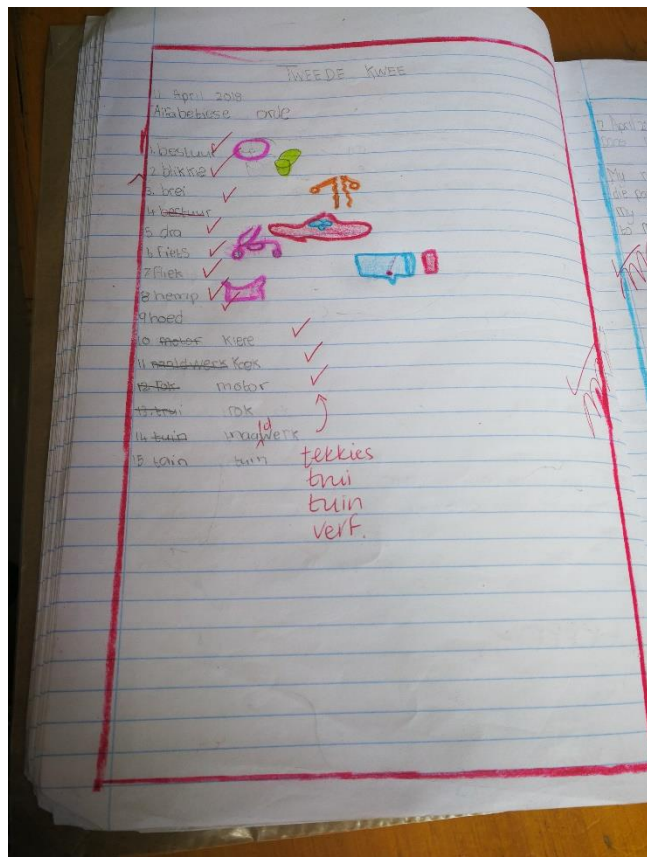
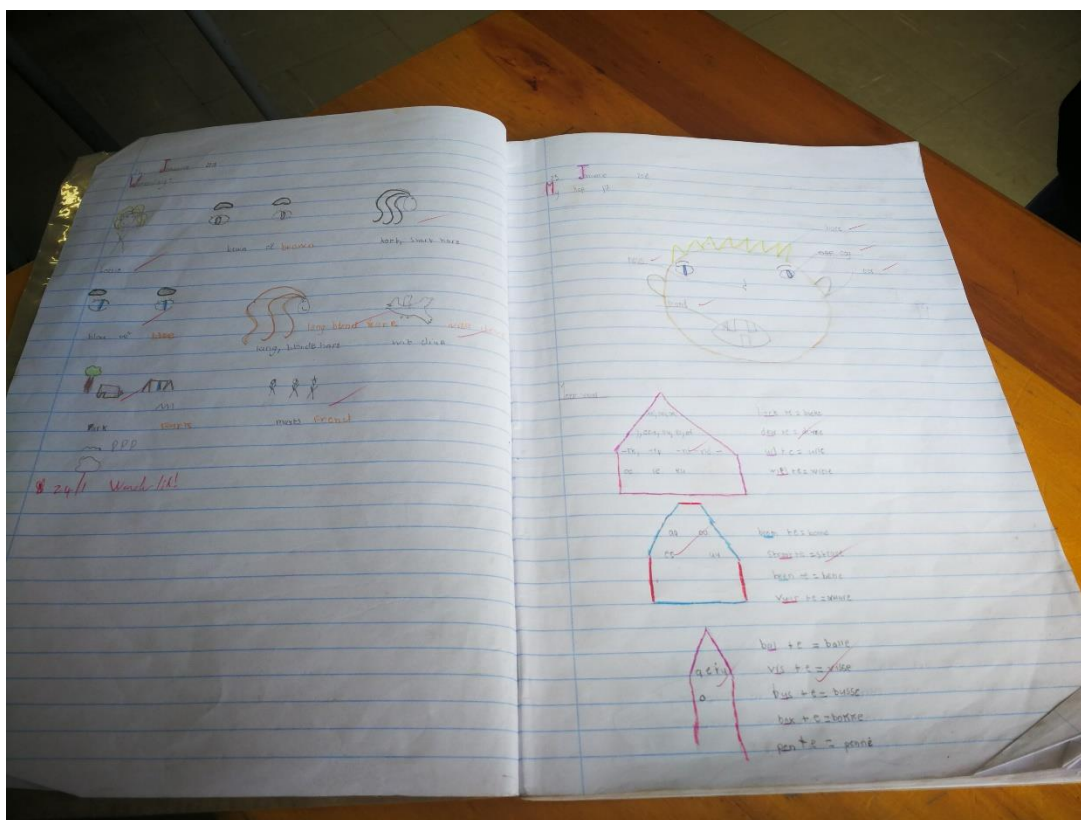




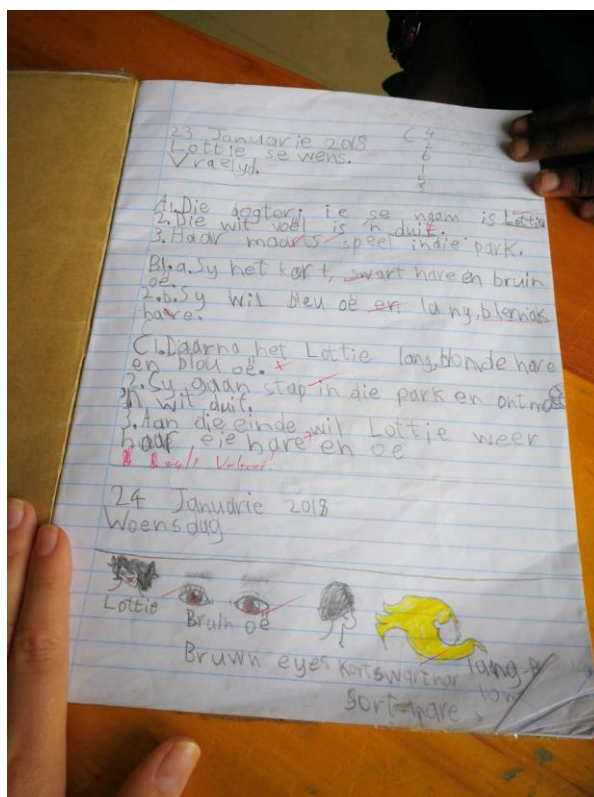
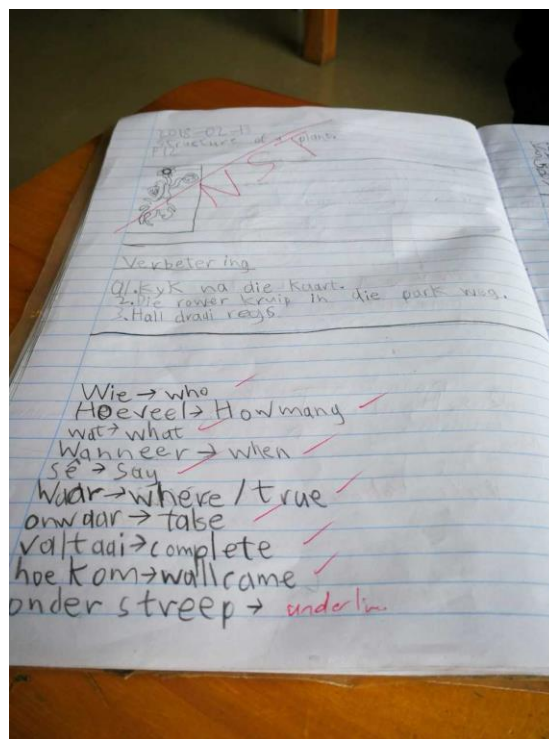
BYLAE 25

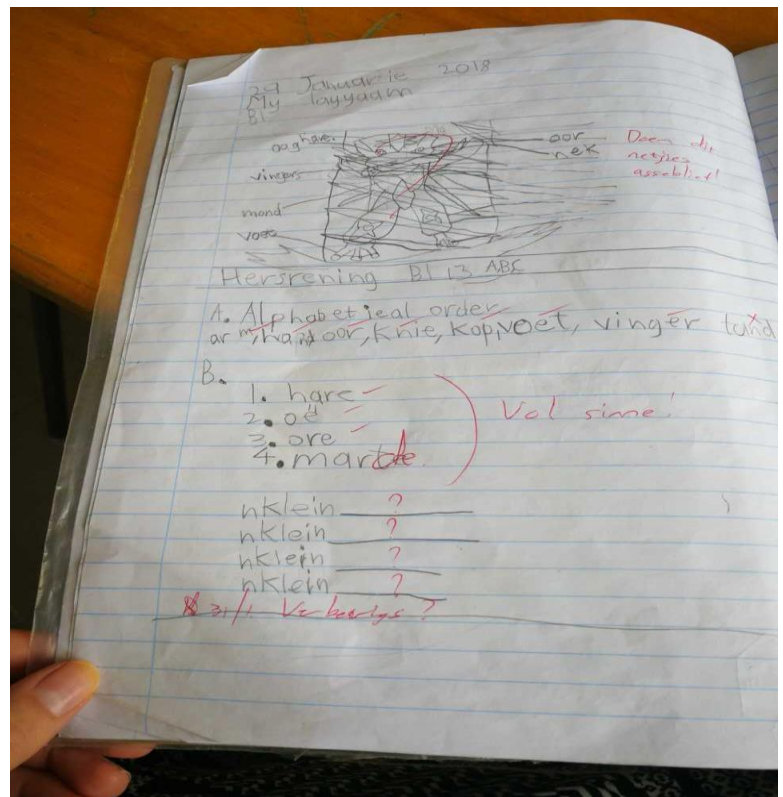
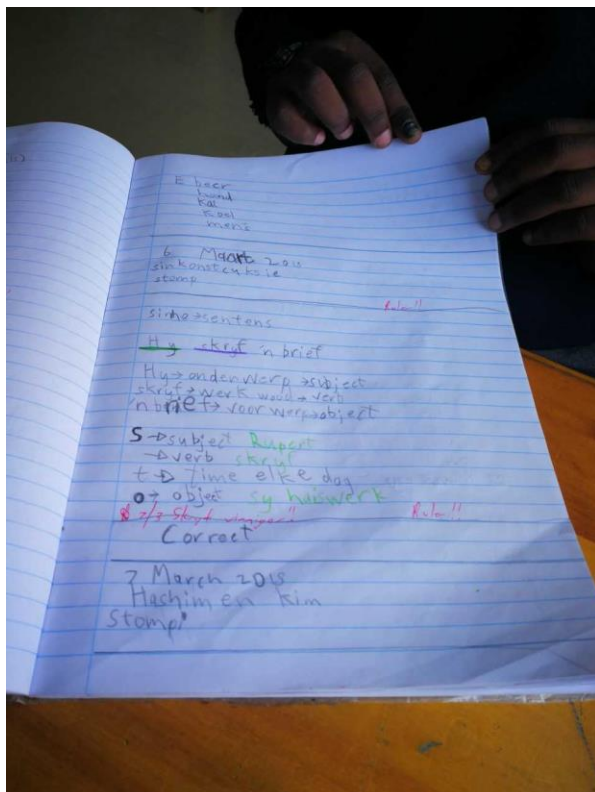
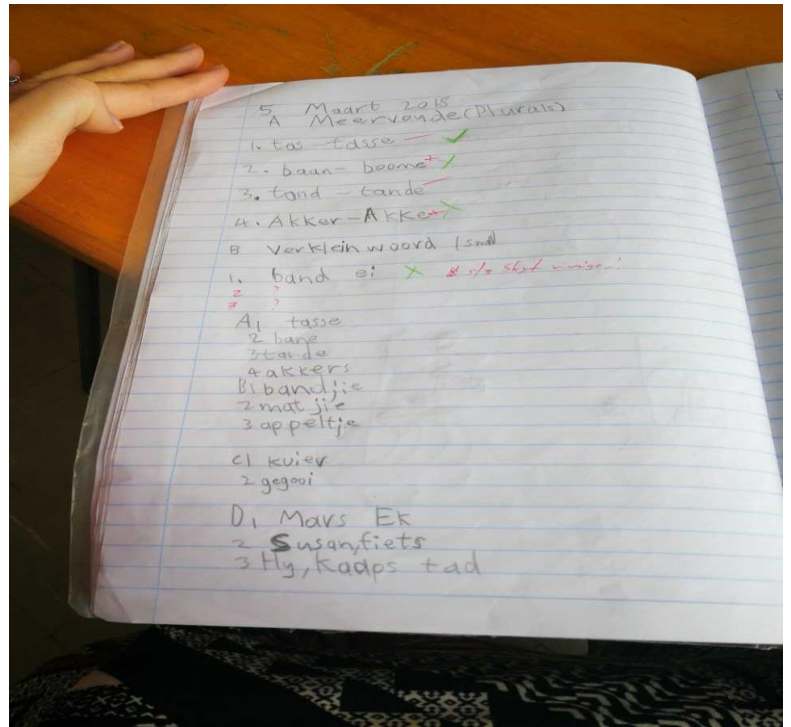
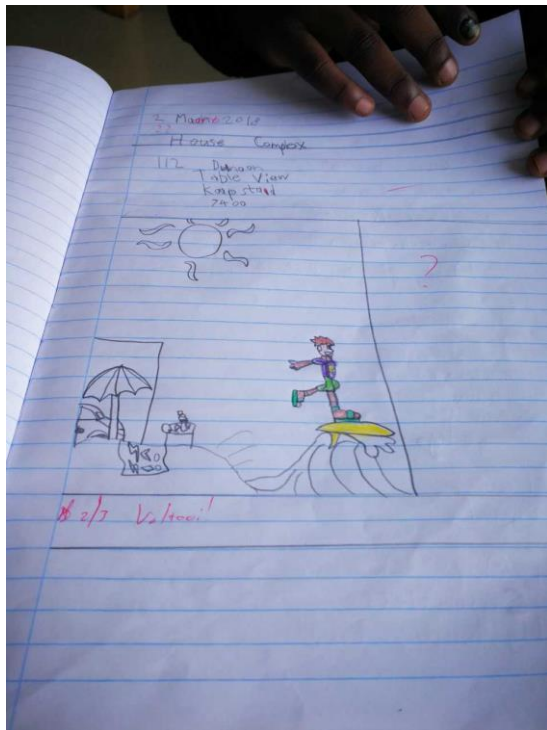
Vroulike Shonaleerder se werkboek





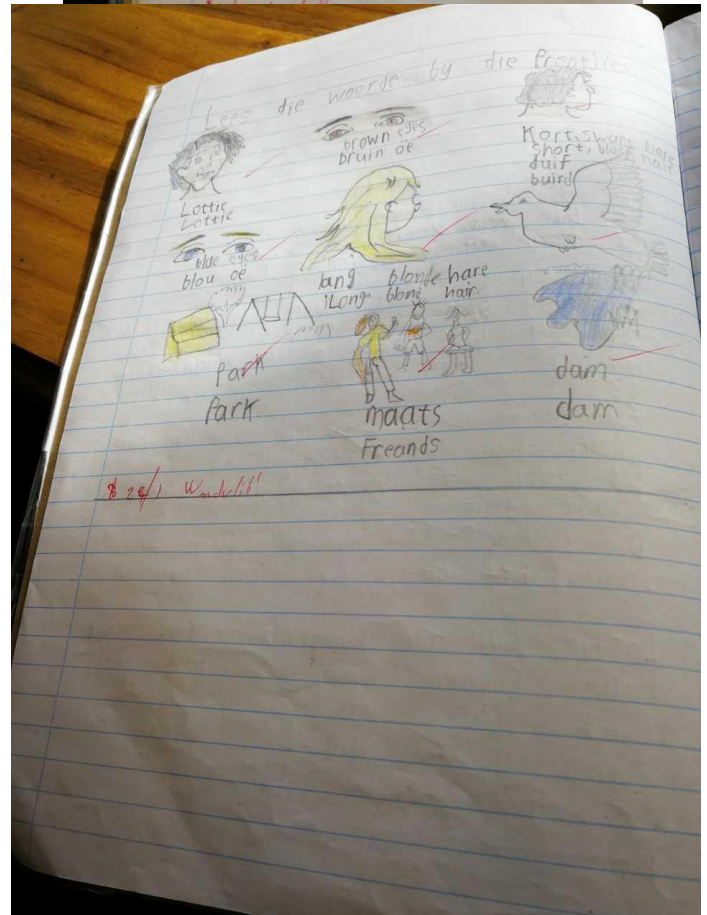
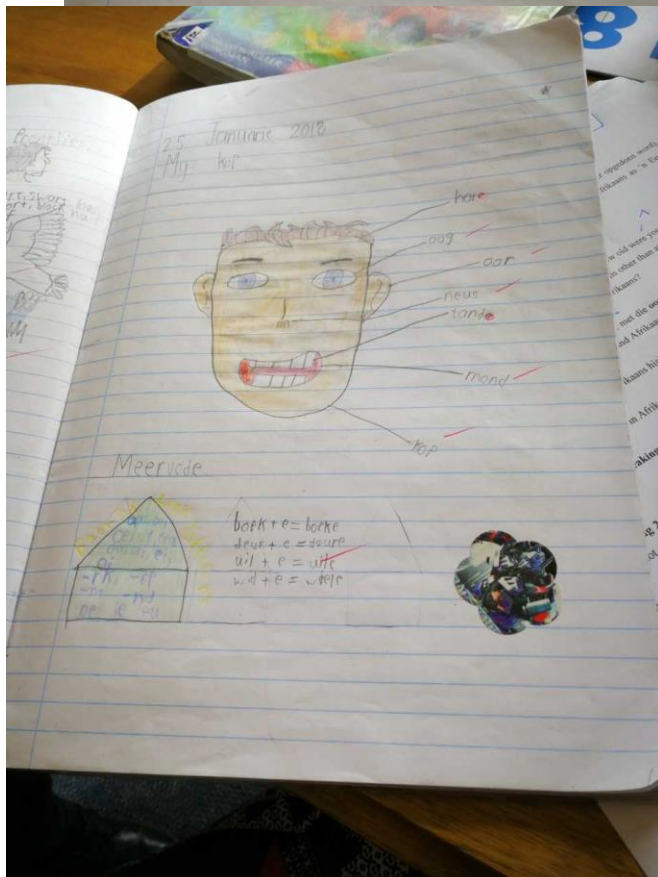
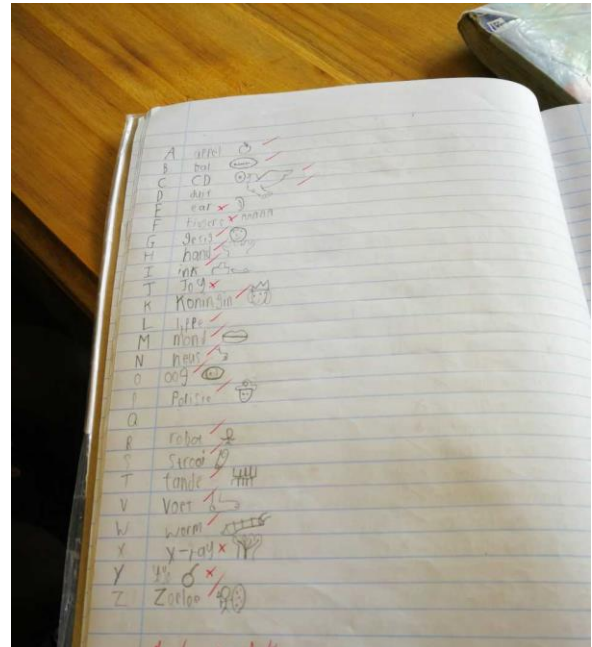
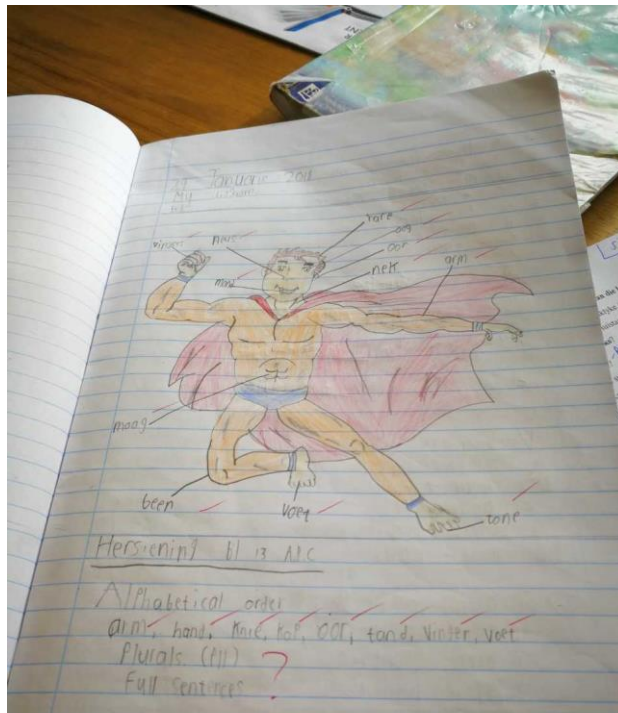
Manlike Xhosaleerder #1 se werkboek

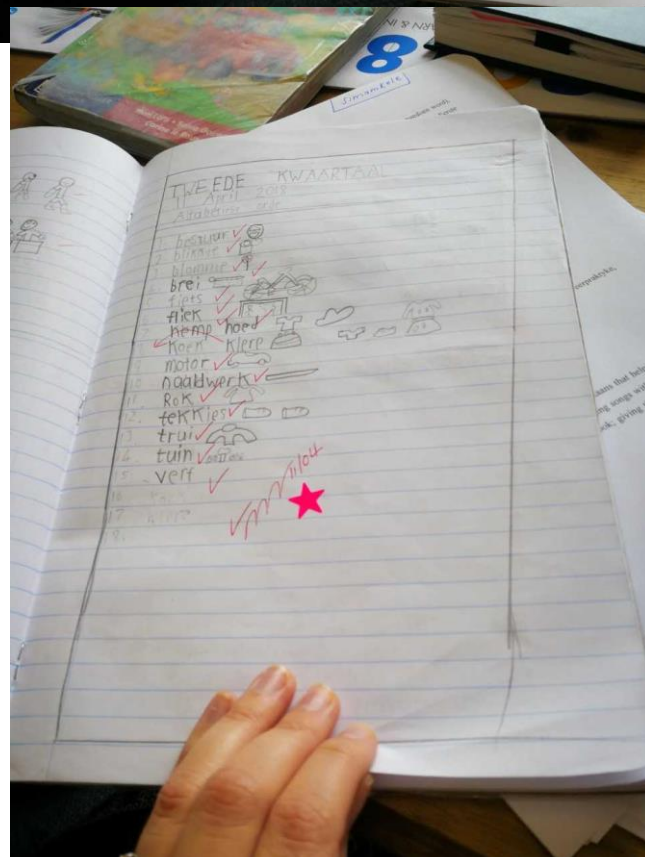
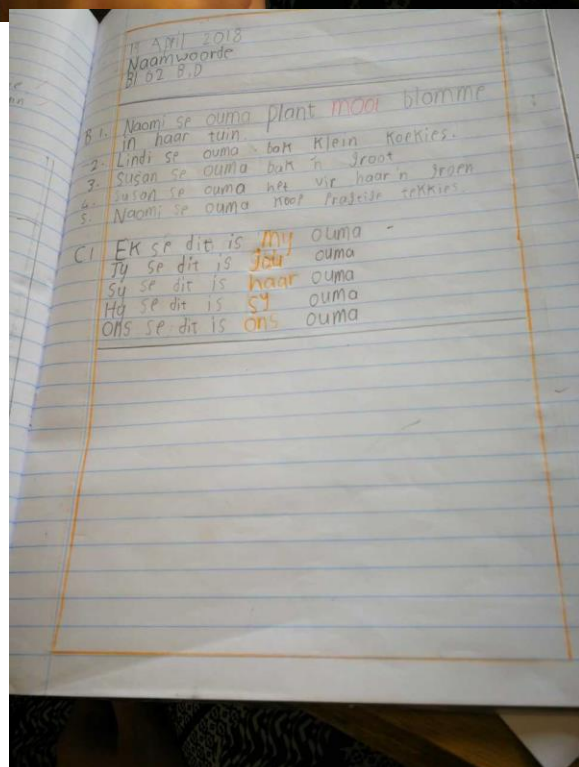
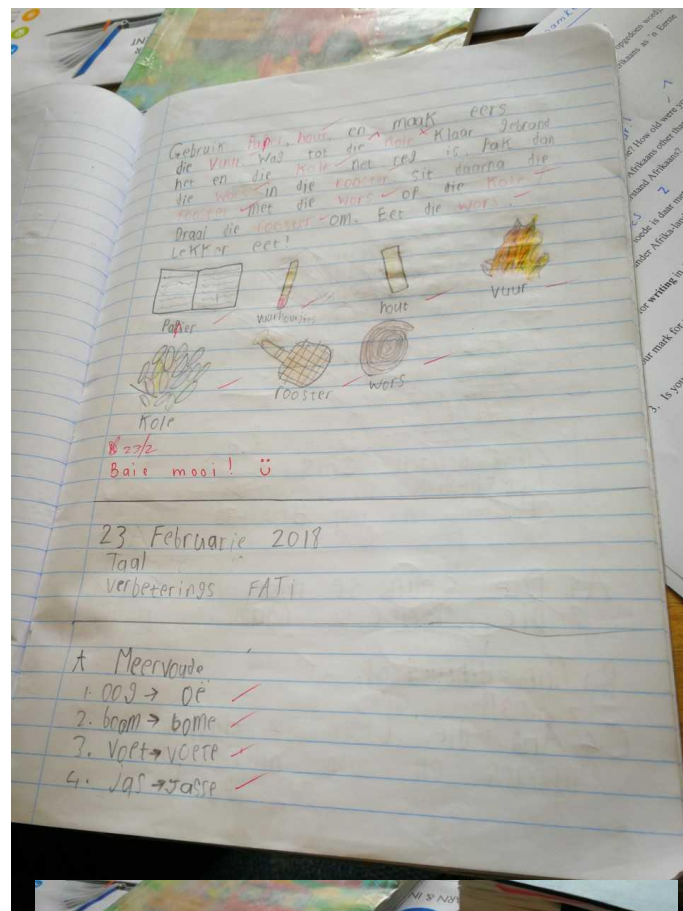
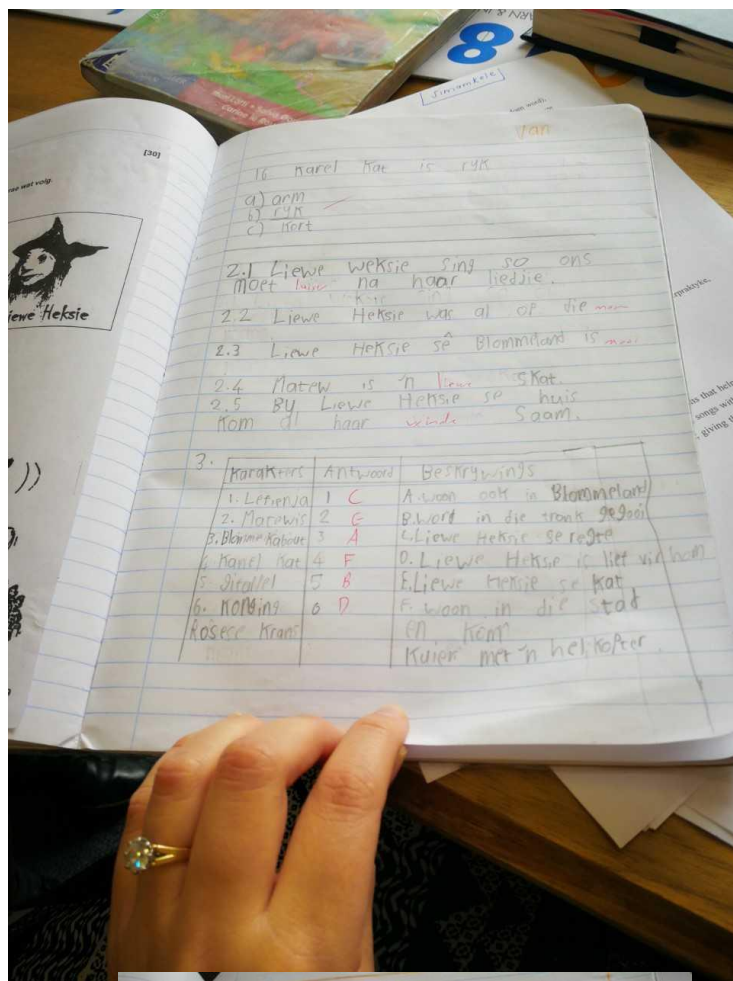




BYLAE 27

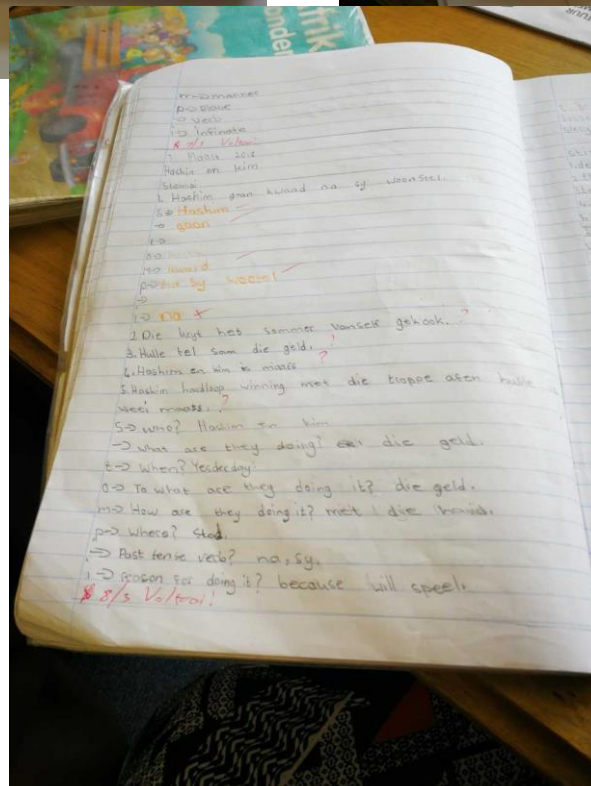
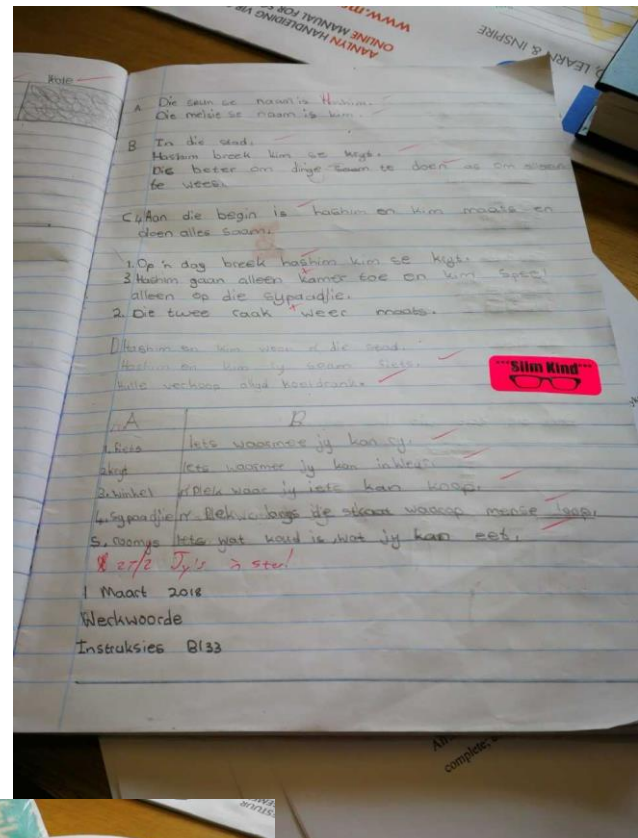
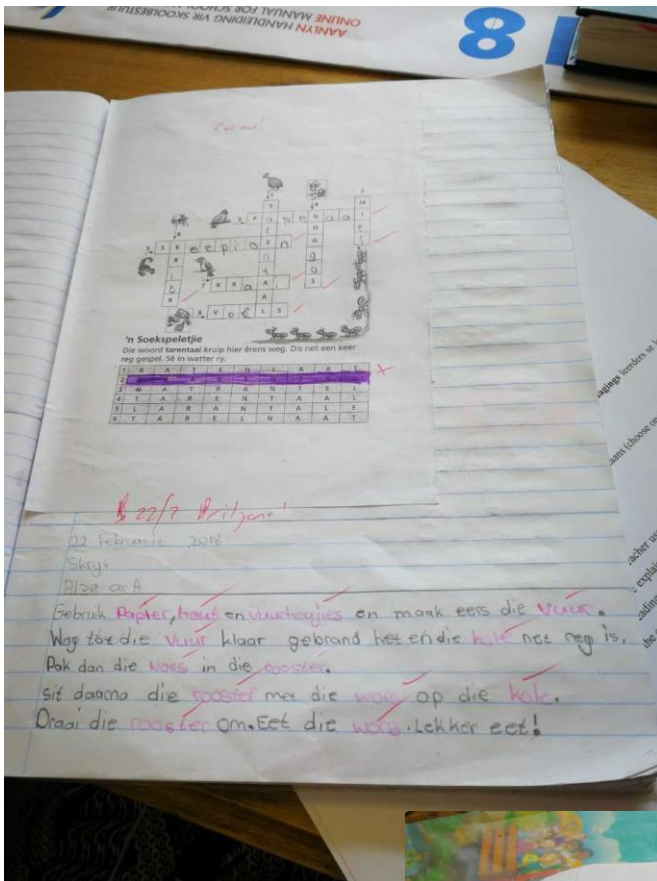
Manlike Xhosaleerder #2 se werkboek

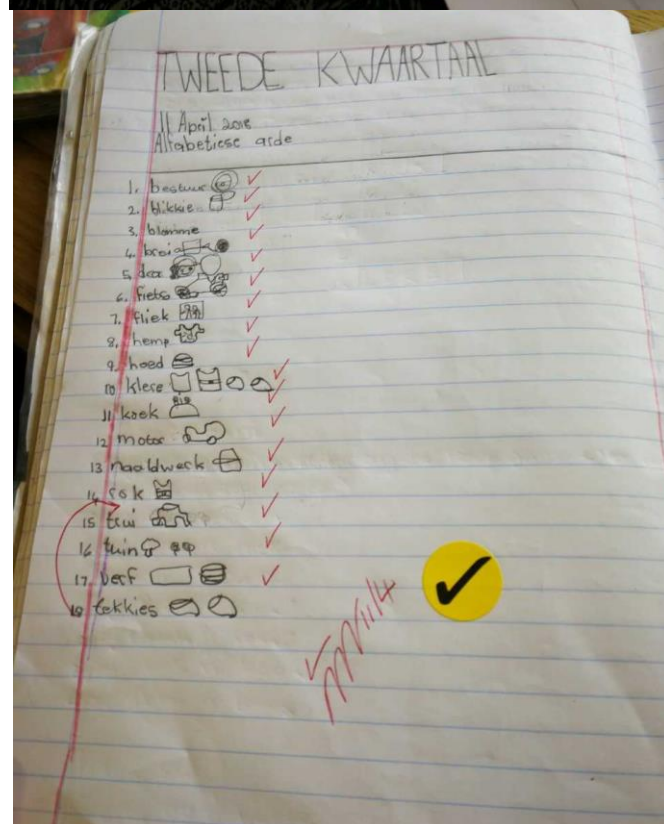
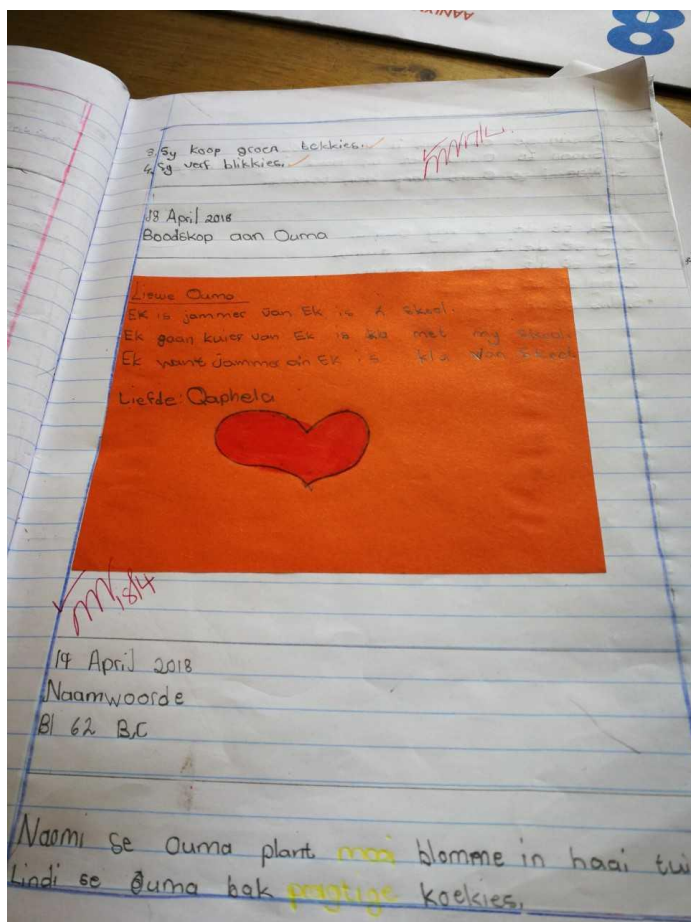
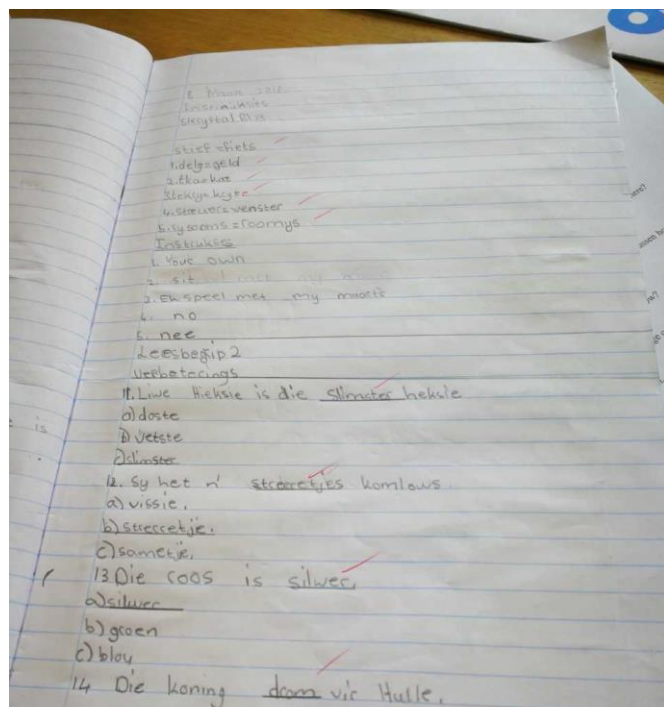




BYLAE 28

Vroulike Xhosaleerder se werkboek





BYLAE 29**Vertalings van die tabelle en grafieke in hoofstuk 5**

Neem asseblief kennis dat die program wat gebruik is om die data in kwantitatiewe databronne te organiseer 'n Engelse program is. Die naam van die program is die *Statistica 10* program. Die tabelle en grafieke gaan dus in Engels vertoon. Hierdie bylae gee egter 'n verduideliking en vertaling van al die tabelle en grafieke.

Category	Frequency table: Respondent Sleutel (Leerders in			
	Count	Cumulative Count	Percent	Cumulative Percent
Xhosa Vroulik	1	1	20.00000	20.0000
Shona Vroulik	1	2	20.00000	40.0000
Xhosa Manlik 1	1	3	20.00000	60.0000
Frans Vroulik	1	4	20.00000	80.0000
Xhosa Manlik 2	1	5	20.00000	100.0000

Neem kennis dat die opskrifte se vertalings van die tabelle hieronder aangedui word.

Frequency table: *Frekwensietabel*

Respondent Sleutel: *Deelnemer se sleutel*

Category: *Kategorie*

Count: *Telling*

Cumulative Count: *Toenemende Telling*

Percent: *Persentasie*

Cumulative Percent: *Toenemende Persentasie*

Summary Frequency Table (Vergelyk kind en onderwyser in DATA 20180524.stw) Marked cells have counts > 10				
	Punt vir skryf	Verhouding Kind	Verhouding Onderwyser	Row Totals
Count	Goed	2	0	2
Column Percent		40.00%	0.00%	
Count	Gemiddeld	2	0	2
Column Percent		40.00%	0.00%	
Count	Laag	1	1	2
Column Percent		20.00%	100.00%	
Count	All Grps	5	1	6

Summary Frequency Table: *Opsommende frekwensietabel*

Marked cells have counts > 10 – *Gemerkte blokke het tellings groter as 10.*

Count: *Telling*

Column Percent: *Kolom se persentasie*

All Grps: *Alle groepe*

Row Totals: *Rye se totale*

Variable	Descriptive Statistics (Punte in DATA 20180524.stw)							
	Valid N	Mean	Median	Minimum	Maximum	Lower Quartile	Upper Quartile	Std.Dev.
Afrikaans EAT gemiddeld	5	44.2%	48.0%	30.0%	54.0%	38.0%	51.0%	10.0%
Luister 1	5	51.0%	45.0%	20.0%	85.0%	45.0%	60.0%	23.8%
Voorbereide lees 1	5	60.0%	60.0%	40.0%	70.0%	60.0%	70.0%	12.2%
Taal 1	5	28.0%	20.0%	7.0%	53.0%	20.0%	40.0%	18.3%
Leesbegrip 1	5	34.0%	35.0%	25.0%	45.0%	30.0%	35.0%	7.4%
Reflekteer 1	5	40.0%	40.0%	0.0%	100.0%	10.0%	50.0%	39.4%
Skryf 1	5	55.2%	56.0%	36.0%	72.0%	44.0%	68.0%	15.3%
Luister 2	5	57.0%	60.0%	40.0%	75.0%	45.0%	65.0%	14.4%
Lees 2	5	46.6%	47.0%	40.0%	53.0%	46.0%	47.0%	4.6%
Taal 2	5	42.0%	40.0%	25.0%	60.0%	25.0%	60.0%	17.5%
Skryf 2	5	22.2%	20.0%	20.0%	27.0%	20.0%	24.0%	3.2%

Tabel 5.11.1: Kwartaal een se punte

Descriptive Statistics: *Beskrywende Statistiek*

Variable: *Veranderlike*

Valid N: *Geldige getal*

Mean: *Gemiddelde*

Median: *Mediaan*

Minimum: *Minimum*

Maximum: *Maksimum*

Lower Quartile: *Laer Kwartiel*

Upper Quartile: *Hoër Kwartiel*

Std. Dev: *Standaardafwyking*

Variable	Test of means against reference constant (value) (Punte in DATA 20180524.stw)							
	Mean	Std.Dv.	N	Std.Err.	Reference Constant	t-value	df	p
Afrikaans EAT gemiddeld	44.2%	10.0%	5	4.5%	48.0%	-0.85313	4	0.441664
Luister 1	51.0%	23.8%	5	10.7%	45.0%	0.56319	4	0.603378
Voorbereide lees 1	60.0%	12.2%	5	5.5%	60.0%	0.00000	4	1.000000
Taal 1	28.0%	18.3%	5	8.2%	47.0%	-2.32295	4	0.080874
Leesbegrip 1	34.0%	7.4%	5	3.3%	45.0%	-3.31662	4	0.029471
Reflekteer 1	40.0%	39.4%	5	17.6%	50.0%	-0.56796	4	0.600424
Skryf 1	55.2%	15.3%	5	6.9%	64.0%	-1.28307	4	0.268765
Luister 2	57.0%	14.4%	5	6.4%	60.0%	-0.46569	4	0.665663
Lees 2	46.6%	4.6%	5	2.1%	47.0%	-0.19380	4	0.855776
Taal 2	42.0%	17.5%	5	7.8%	50.0%	-1.02012	4	0.365348
Skryf 2	22.2%	3.2%	5	1.4%	30.0%	-5.46109	4	0.005466

Test of means against reference constant (value): *Toets van die gemiddeldes teen die verwysende konstante (waarde)*

N: *Getal*

Std. Err. *Standaardfout*

T-value: *T-waarde*